Niveau(x) d'enseignement : 9 Numéro EDUQ : 9270964
Centre d'intérêt : 755

Munoz, Henry.

Les hispanophones et le français / par Henry Munoz ; Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Education des adultes -- [Québec] : Direction de la formation générale des adultes, 1992
2, 68 p. : ill. ; 28 cm.

Comprend du texte en espagnol. Code : 9192-0569, 38-3159. Bibliogr. p. 56-57.

ISBN 2-550-23312-3

Vedette(s)-secondaire(s) : Commission scolaire Jérôme-Le Royer. Education des adultes • Québec (Province). Direction de la formation générale des adultes

Descripteur(s) : Langue seconde • Français (Langue) • Allophone • Commission scolaire • Education des adultes

Identificateur(s) de sujet : Hispanophone

Ce document, qui s'adresse aux formateurs d'élèves hispanophones, a pour objectif de mettre en évidence les difficultés importantes que rencontrent ces adultes dans l'apprentissage du français. C'est ainsi qu'à partir des transcriptions sommaires des documents sonores utilisés comme données de base, on examine les erreurs des locuteurs dans leur français parlé et écrit sur les plans phonologique, syntaxique et lexical. On évalue l'importance respective de chaque type d'erreur afin de conseiller les locuteurs pour qu'ils puissent corriger leurs erreurs en peu de temps et améliorer sensiblement leur français.

Type de document :

LES HISPANOPHONES ET LE FRANÇAIS

Juin 1992

LES HISPANOPHONES ET LE FRANÇAIS

PAR
HENRY MUÑOZ

COMMISSION SCOLAIRE
JÉRÔME-LE ROYER
ÉDUCATION DES ADULTES

Juin 1992

Direction de la formation générale des adultes

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1992 — 9192-0569

ISBN 2-550-23312-3

Dépôt légal – troisième trimestre 1992
Bibliothèque nationale du Québec

Cet ouvrage fait partie de la collection «Enseigner le français aux allophones», publiée à la Commission scolaire Jérôme-Le Royer sous la direction de Jacques Desrosiers. Les autres titres disponibles sont:

- L'analyse des erreurs en français oral langue seconde de locuteurs créolophones adultes, Béatrice Majkrak.
- Analyse descriptive des fautes des adultes étudiant en techniques commerciales, Jacques Desrosiers.
- Les commissions scolaires et la clientèle immigrante: 10 ans de réflexion, François Brunetta.
- Les enfants haïtiens face à l'apprentissage du français en milieu scolaire québécois, Pierre-Michel Laguerre.
- Les enjeux de l'acquisition d'une deuxième langue première, Ben Fugazzi.
- L'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde: quelques aspects méthodologiques et pédagogiques, Béatrice Majkrak.
- Enseigner le français aux alloglottes, Jacques Desrosiers.
- Étude comparée: espagnol, français, Béatrice Majkrak.
- Guide de lecture et d'auto-perfectionnement à l'intention des formateurs d'adultes allophones, Ben Fugazzi.
- Les hispanophones et le français, Henri Muñoz.
- Les interférences créole-français en alphabétisation, Roberta Gilbert en Jean-Robert Placide.
- Interférences du créole dans l'acquisition du français en post-alphabétisation des étudiants adultes haïtiens, Ben Fugazzi.
- L'interlangue de l'immigrant allophone, Ben Fugazzi.
- Portrait linguistique du Québec, Marie-Claude Morin
- Portrait du formateur d'adultes allophones, Ben Fugazzi.
- Quelques aspects linguistiques et méthodologiques de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondes, Béatrice Majkrak.
- Les systèmes éducatifs et l'intégration des adultes néo-québécois, Danièle Grondin.

TABLE DES MATIÈRES

Les hispanophones et le français 1

1. Les objectifs visés 2

2. La situation ordinaire 3

3. La situation du français québécois, langue seconde 4

4. La notion d'espaces mentaux 6

4.1 La méthode de formation générale 8

4.2 Les espaces et les autres facteurs de la communication 10

4.3 Une nouvelle conception des «faux-amis» 11

5. L'interférence syntaxique 16

5.1 L'ordre des mots à l'intérieur du syntagme nominal 17

5.1.1 Les adjectifs 17

5.1.2 L'article 18

5.1.3 Les déterminants 18

5.2 La position des syntagmes nominaux au début de la phrase et devant le sujet 19

5.3 Les pronoms objets et le complément de la phrase . 19

5.4 Les verbes 20

5.4.1 Les désinences verbales 20

5.4.1.1 Le présent 21

5.4.1.2 Le passé composé 21

5.4.1.3 Le prétérit 21

5.4.1.4 L'imparfait 21

5.5 L'absence de pronoms objets et de compléments . . 22

5.6 Les prépositions 22

6. L'aspect non verbal 24

6. L'aspect non verbal 24

6.1 Le sourire 25

6.2 Le regard 26

6.3 Les mouvements des sourcils 28

6.4 Les mouvements de la tête 28

6.5 Les mains 29

6.6 Les autres gestes 31

6.7 Quelques remarques supplémentaires 32

7. Les autres «stratégies d'apprentissage» 37

8. L'interférence phonologique 39

8.1 L'accent 40

8.2 Le rythme 40

8.3 L'intonation 40

8.4 Les voyelles 41

8.5 Les consonnes 44

8.6 Les sons de l'article et le genre des noms 46

8.7 L'article «le» 46

8.8 D'autres homophones 48

8.9 L'omission de l'élision de l'article défini 48

8.9.1 La contraction espagnole interfère avec la contraction française 49

8.9.2 Remarque sur l'accord 50

9. Les rédactions 52

Conclusion 55
Bibliographie 56

Liste 1 58
Liste 2 60
Liste 3 63

N.B. Dans le présent document, le masculin est utilisé sans aucune discrimation et uniquement dans le but d'alléger le texte.

LES HISPANOPHONES
ET LE FRANÇAIS

Le sujet que nous voulons aborder ici traite de quelques phénomènes qui permettent d'observer l'état de l'**interlangue**[1] d'un groupe d'hispanophones.[2] Ce groupe d'hispanophones présente certaines caractéristiques typiques de l'ensemble des hispanophones qui apprennent le français. Ces derniers nous ont amicalement permis d'étudier leur français parlé et écrit et d'en discuter afin de rédiger le présent document qui fera partie de la collection «Enseigner le français aux allophones», dirigée par M. Jacques Desrosiers.

Le présent travail contient les transcriptions sommaires des documents sonores que nous avons utilisés comme données de base. Tout d'abord, il y a les transcriptions d'un premier enregistrement d'entrevues sur bande vidéo, daté du mois de novembre 1990. Ensuite, il y a un deuxième enregistrement d'entrevues sur cassettes audio, daté du mois de mars 1991. Entre la réalisation de la bande vidéo et celle des cassettes, un intervalle de quatre mois s'est écoulé. La plupart des locuteurs enregistrés sur bande

---

1. Le mot «interlangue» signifie l'ensemble des éléments qu'ont en commun deux langues en contact.

2. Nos sujets sont d'origines diverses. Ils viennent de la Colombie, du Guatemala, du Honduras, du Mexique, du Nicaragua et du Panamá. Ils ont émigré au Québec à la suite d'événements malheureux qui ont bouleversé leur pays et qui ont provoqué leur départ. Ils habitent actuellement le quartier de Pointe-aux-Trembles. Quelques-uns assistent aux cours donnés par Louise Lacasse au centre Paul-Gratton. Nous tenons à la remercier pour toute sa disponibilité et son aide précieuse en ce qui a trait aux enregistrements des entrevues ainsi que pour ses judicieux commentaires sur le français parlé et écrit de ses élèves.

vidéo l'ont été également sur cassettes. Les entrevues de la vidéo sont identifiées par des lettres, tandis que celles des cassettes le sont par des numéros. On comprendra qu'on ne peut les reproduire ici. On peut toutefois se les procurer à la Commission scolaire Jérôme-Le Royer, au Service de l'éducation des adultes.

On trouvera également, au même endroit, des copies et des transcriptions des textes rédigés par quelques-uns des locuteurs, datés du 26 février 1991, ainsi que d'autres textes intéressants, préparés gentiment par M. Benvenutto Fugazzi. Je lui en suis très reconnaissant. Ces derniers textes proviennent des élèves à qui l'on a demandé d'écrire en s'inspirant de trois images d'un pêcheur.

1. Les objectifs visés

Le présent travail s'adresse aux formatrices et aux formateurs d'élèves hispanophones. Il a pour objectif de mettre en évidence les difficultés importantes que rencontrent ces adultes quand ils apprennent le français. La présente étude a donc trois buts principaux:

1.- Examiner les «erreurs» des locuteurs dans leur français parlé et écrit sur les plans phonologique, syntaxique et lexical.

2.- Essayer d'évaluer l'importance respective de chaque type d'«erreurs», c'est-à-dire de déterminer quelles sont les «erreurs» qui nuisent à l'amélioration du français parlé et écrit des locuteurs hispanophones et quelles sont celles qui ont une moindre importance?

3.- **Essayer de cerner des points cruciaux et de conseiller ces locuteurs afin qu'ils puissent corriger leurs erreurs en peu de temps et améliorer considérablement leur français[1].**

2. La situation ordinaire

Il est indispensable de comprendre les éléments principaux du programme pour les adultes qui doivent s'inscrire dans nos établissements d'enseignement.

Nous allons commencer par décrire la situation ordinaire qu'a vécue un adulte avant d'apprendre une langue seconde. Nous la représentons dans le tableau A:

état «initial» bébé + Grammaire universelle	→	...(1er sec.)... +données environnementales	→	«état final» français québécois

Tableau A: situation ordinaire

Il s'agit d'une situation dans laquelle une personne passe de l'état «initial» à l'état «final». Nous ne voulons pas traiter ici en profondeur des aspects théoriques mais seulement décrire le plus simplement possible les éléments principaux de la situation réelle. Dans ce sens, on peut dire que l'état «initial» représente un bébé humain normal qui possède la faculté du langage telle qu'elle est décrite par les linguistes modernes. Il est clair que le bébé ne commence pas à zéro. Il possède déjà, à l'origine de sa vie, un mécanisme mental d'une structure hautement spécialisée pour

1. Ici, nous faisons référence à l'étude de Béatrice Majkrak (1990, p.39-40) sur l'attitude à l'égard des erreurs.

classer par catégories et penser les éléments du monde. Avec ce mécanisme appelé G(rammaire) U(niverselle), il construit, en s'appuyant sur les données environnementales, une autre grammaire qui produira une langue, l'état «final», qui le rendra apte à communiquer. Dans notre contexte, le bébé acquiert la langue des adultes de la société québécoise. Évidemment, cet état «final» est relatif et sujet à perfectionnement chez la majorité des locuteurs. L'état «final» idéal n'est atteint que par très peu d'érudits.

Dès lors, les «données environnementales» du rectangle du milieu du Tableau A représentent un ensemble de divers éléments tels que les données d'acquisition, les données de l'apprentissage et les données de l'enseignement d'une langue.

3. La situation du français québécois, langue seconde

Dans le cas qui nous occupe ici, la situation la plus simple, celle d'une personne qui ne parle que l'espagnol et qui veut apprendre le français québécois, peut être représentée par le tableau B, dans lequel nous avons souligné les «données environnementales 1 et 2» pour dégager leurs particularités, car l'état «final 1» est l'espagnol et l'état «final 2» est le français québécois:

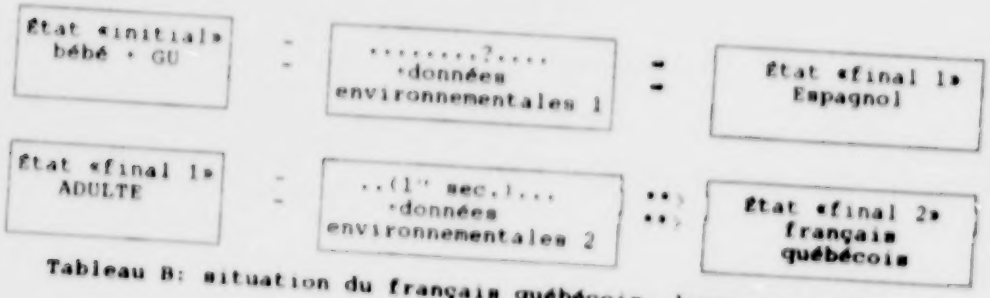


Tableau B: situation du français québécois, langue seconde

La flèche formée de points étoilés illustre le fait que les éléments d'acquisition, d'apprentissage et d'enseignement, c'est-à-dire les «données environnementales 2», sont liés et peut-être similaires aux éléments d'acquisition, d'apprentissage et d'enseignement les «données environnementales 1», qui ont été utilisés dans le passage de l'état «initial» à l'état «final 1».

On remarquera le point d'interrogation dans le deuxième rectangle de la rangée du haut. Il indique que dans des cas concrets, le niveau de perfectionnement de la langue atteint par chaque individu peut varier.

Maintenant, nous pouvons peut-être décrire d'une façon plus claire le but du présent travail. Il s'agit de l'étude des éléments d'interlangue qui sont en jeu tout au long du passage qu'un ADULTE fait de l'état «final 1» à l'état «final 2». Cet état «final 2» est aussi relatif que l'état «final 1».

Autrement dit, si nous acceptons la notion suivante d'interlangue, proposée dans le travail de B. Fugazzi (1991, p.5): «Situé à la confluence des langues, le migrant se livre dans une parole tiraillée entre deux codes: sous le coup des facteurs sociaux et attitudinaux, il est l'homme du changement, il est un mutant, surtout sur le plan de la langue qui manifeste au plus haut point cet ensemble de transformations par le contact, ces variations que les auteurs appellent 'INTERFÉRENCES'», il s'agit de trouver les interférences de tous ordres qui peuvent se manifester, soit sur le plan de l'acquisition, soit sur le plan de l'apprentissage, soit sur le plan de l'enseignement du français québécois.

Mais il s'agit surtout de trouver la façon dont les interférences se forment, la règle ou l'ensemble de règles, les principes ou l'ensemble de principes, les stratégies ou l'ensemble de stratégies qui entrent en ligne de compte.

Nous avons dit précédemment que dans la situation du tableau B, le bébé possède déjà à l'origine de sa vie un mécanisme mental d'une structure hautement spécialisée pour classer par catégories et pour penser les éléments du monde, la G(rammaire) U(niverselle). Cette GU est le mécanisme que le bébé met en application, en s'appuyant sur les «données environnementales 1», pour construire la grammaire de l'espagnol. Plus tard, l'ADULTE s'appuiera sur les «données environnementales 2» pour construire la grammaire du français québécois.

Nous n'avons pas décrit la GU ni les deux autres grammaires. Le lecteur qui s'est familiarisé avec la terminologie de la grammaire générative pourra penser qu'il s'agit du dernier modèle «chomskien». Il ne se trompe pas tout à fait. En réalité, ce que nous avons en tête est ce modèle, mais modifié par les trouvailles de J. Lumsden (1987) et, surtout, de Fauconnier (1984). Les limites du présent travail ne nous permettent pas de décrire l'ensemble des règles et principes en question. Nous allons donc nous contenter de présenter quelques notions et de fournir quelques exemples pour les éléments les plus importants, que nous appellerons espaces, à la suite de Fauconnier, en les reliant aux règles des deux grammaires, celle de l'espagnol et celle du français.

4. La notion d'espaces mentaux

C'est une vision nouvelle que propose Fauconnier; comme il le dit si bien, il s'agit d'«une construction mentale permanente, relativement abstraite, d'espaces, d'éléments, de rôles et de relations à l'intérieur de ces espaces, des correspondances entre eux et de stratégies pour les construire à partir d'indices tantôt grammaticaux, tantôt pragmatiques. Parler à voix basse ou à voix haute, «dans sa tête» ou «en public», oralement, par le geste, ou par l'écriture, c'est s'engager dans ce type de construction.» (p.9-10)

Les espaces sont des processus de construction mentale qui peuvent être découverts à partir d'une parole souvent tronquée et des contextes où elle intervient.

Une expression linguistique telle que le groupe adverbial «Sur la photo» de (1) est un introducteur explicite d'un espace-image dans lequel l'élément «Marie» de l'espace «R» («R» pour réalité) a un correspondant: l'«image de Marie», comme le montre le tableau C.

(1) Sur la photo, Marie a des cheveux blonds.

Marie	<--connecteur--> image	Image de Marie
Espace «R» du locuteur - introducteur implicite		Espace-image sur la photo - introducteur explicite

Tableau C: les espaces de (1)

Le tableau C illustre les cas classiques de la difficulté d'interprétation de la référence des mots. Un correspondant de l'élément signalé par «Marie» dans l'espace «Réalité» du locuteur a les cheveux blonds dans un autre espace, l'espace «image de Marie». L'espace «Réalité» n'est qu'un espace parmi d'autres.

Plusieurs autres mots ou éléments syntaxiques peuvent être des introducteurs: des adverbes tels que «théoriquement», «probablement», «réellement», etc.; des conjonctions logiques telles que «Si ... alors...», «ou bien...ou bien»; des combinaisons sujet + verbe telles que «Charles croit...», «Hélène prétend...», «Marie est venue». Et, comme dans le tableau C, les introducteurs peuvent aussi être implicites.

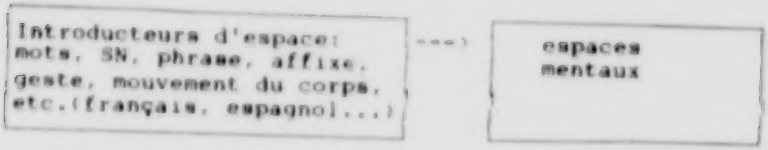
Dans ces exemples, nous pouvons changer les mots français pour des mots espagnols et montrer ainsi que les espaces se

forment selon les mêmes principes dans les deux langues. Cette expérience peut montrer aussi que, non pas les principes, mais les espaces sont toujours différents, puisqu'ils mettent en jeu des conditions psychologiques, culturelles et sociales directement liées à des données linguistiques.

Par cette perception du langage, nous privilégions une approche dans laquelle les facteurs cognitifs sont très importants dans l'organisation de la connaissance, dans l'interprétation sémantique et, donc, dans la communication.

4.1 - La méthode de formation générale

La question de la formation d'espaces est donc fondamentale. La simplicité de cette approche nous fait penser à une méthode générale de formation d'espaces qui peut être représentée de la façon suivante:



Sachant que cette méthode de formation est générale, sachant également que chaque espace est unique, nous devons regarder d'un oeil différent les expressions linguistiques. En fait, ces expressions deviennent accessoires.

Ce qui devient important dans la communication, c'est l'activité du locuteur en vue de construire un espace mental le plus rapproché possible de celui de son interlocuteur.

Dans le cas présent, la tâche première de l'hispanophone qui apprend le français est de construire, avec les intentions visées, des espaces mentaux les plus proches possible du locuteur québécois, en se servant des introducteurs et des indices de la langue de ce dernier.

Et encore ici, comme le texte des enregistrements le montre, le locuteur hispanophone part de ses acquis. Au début, comme il a pris connaissance de l'origine commune des expressions linguistiques des deux langues, il produit, à titre «exploratoire», un nombre élevé d'expressions espagnoles dans son français. Le nombre de ces expressions va décroître progressivement à mesure qu'il va découvrir des expressions «correspondantes» de la langue cible. Il s'agit d'une objectivation continuelle, d'une méthode omniprésente.

Il nous semble évident que, dans cette perspective, plus l'écart entre les espaces et leurs composantes sera grand, plus la possibilité d'«erreurs» sera grande. Aussi, plus ces espaces dépendent de la «culture», plus ils seront à «apprendre», c'est-à-dire à «construire».

Un exemple qui montre bien cette dernière particularité est la construction d'espaces par ce qu'on appelle la «métaphore».

Une façon de parler du temps, très populaire en Amérique du Nord, est celle qui emploie le vocabulaire de l'argent. On parlera ainsi d'«épargner» du temps, de la «valeur» et de l'«usure» du temps; on dira qu'il est «précieux», etc. En Amérique du Sud, cette façon de parler est moins connue par les Blancs et inconnue chez les Indiens.

Une autre façon de parler du temps est celle qui emploie le vocabulaire spatial; le temps devient un «lieu». Elle est utilisée également en Amérique du Sud. On parle alors de «parcourir» une période de temps, de «traverser» le temps, d'«aller plus loin», de «reculer», etc.

Ces deux façons de parler ne sont pas interchangeables sans préavis. En effet, à moins de vouloir parler d'un espace contrefacteur, c'est-à-dire d'un espace construit en déformant la réalité, des expressions telles que: «je veux dépenser mon temps» ne peuvent pas être comprises dans le sens d'espace ou de lieu. On ne dépense pas un lieu.

L'hispanophone qui découvre l'importance de ces correspondances pour le milieu d'ici, devra les apprendre prioritairement s'il veut s'exprimer comme «les autres». Il saura alors qu'il peut «avoir» du temps «comme» de l'argent, le «dépenser», le «parcourir», etc.

C'est une méthode des plus simples. C'est celle de l'analogie.

4.2 - Les espaces et les autres facteurs de la communication

La notion d'«espace» est à placer dans une époque, dans un environnement et dans un ensemble de relations particulières entre interlocuteurs relativement à leurs attentes, à leurs besoins, à leurs intérêts, à leurs disponibilités, à leurs préoccupations, à leurs motivations, à leur crédibilité, à leur compétence reconnue de part et d'autre, à l'échange en cours, aux enjeux, aux conséquences anticipées. Chaque individu est le produit de son cadre de référence, dans un contexte qui comprend les aspects social, culturel, politique, économique, la situation, les rôles sociaux et les groupes d'appartenance. En outre la perspective personnelle comprend les expériences passées, les connaissances, les aptitudes, les attitudes, les valeurs, les préjugés, les habitudes, l'émotivité et les mécanismes de défense.

Si l'on conçoit ainsi la dynamique d'interrelations et la méthode analogique de formation des espaces mentaux, il apparaît que l'acquisition d'une langue seconde, même si elle obéit aux mêmes principes que l'acquisition de la langue maternelle, est «affectée» par les résultats de la première application de ces principes. Cela rend la tâche plus facile du point de vue de l'utilisation des mêmes principes mais plus difficile en même temps à cause de l'«interférence» des espaces déjà construits.

4.3 - Une nouvelle conception des «faux-amis»

Si nous observons le fonctionnement de ce qui est convenu d'appeler les «faux-amis», nous constaterons qu'ils peuvent se concevoir comme des «essais» plus ou moins complets qui se produisent à l'intérieur du processus de construction d'espaces. D'autres diront peut-être des «erreurs» plus ou moins graves.

En général, nous avons, dans une première étape, l'introduction dans le discours d'une expression espagnole à la place d'une expression française proprement dite, le locuteur structure pensant qu'elle «remplace» bien cette expression espagnole connue. On peut représenter cette étape ainsi:

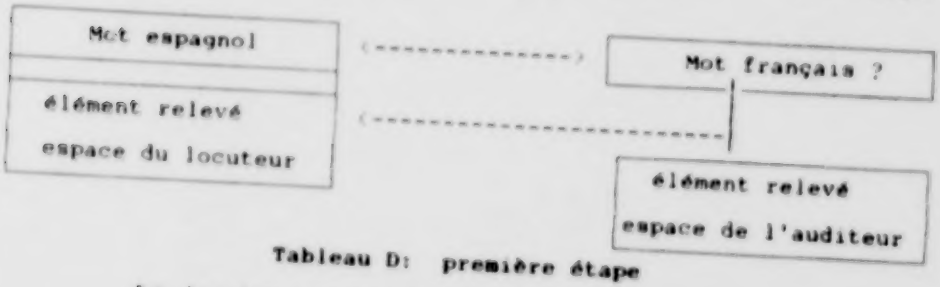


Tableau D: première étape

Le locuteur espagnol commence à construire un espace semblable à celui de son interlocuteur français. Il se rend compte que beaucoup de mots français sont très proches des mots espagnols. Il tente alors l'expérience de remplacement et, comme cela lui arrive souvent, il réussit à communiquer.

Le mot espagnol circonscrit l'élément de l'espace du locuteur et il n'est en relation avec l'élément de l'espace de l'auditeur que de façon accidentelle. Il aurait bien pu se tromper. Le corpus de la vidéo contient de nombreux exemples de ce genre de phénomènes. En voici quelques-uns[4]:

---

4. Une liste plus complète de ces exemples, intitulée «Liste 1», suit le présent document.

Expressions de la bande vidéo:

Apoyo, (p.23) - Appendisage, (p.23) - Libertad de expresion, (p.1) - Gobierno, (p.5) - Union, (p.1) - Democracia, (p.7)

Dans les cassettes, chaque entrevue contient aussi quelques exemples:

Entrevue 1: ***Colegio profesional, (p.5) - Maestro, (p.5) - Magisterio, (p.5)***

Entrevue 2: ***Del centro, (p.3) - Del pais, (p.3) - Ensenance, (p.4)***

Entrevue 3: ***Autobus, (p.4) - Centro, (p.2-6) - Centro comercial, (p.6)***

Entrevue 4: ***Estadio, (P.5) - Abones, (p.2) - Nivel, (p.1) Escritor, (p.1)***

Entrevue 5: ***Interés, (P.2) - Interrelacion, (P.4) - Ronunciacion, (P.2)***

Entrevue 6: ***Bloque, (p.5) - Construccion, (p.1) - Tabique, (p.5)***

Entrevue 7: ***La alimentacion di México, (p.4) - Lé sason, (p.4) - Limon, (p.5)***

Entrevue 10: ***Ensegnance, (p.4) - Factorie, (p.2)***

On notera, d'une part, qu'il n'y a que quelques mots communs aux différents enregistrements, et que, d'autre part, chaque ensemble de mots des enregistrements est le résultat de l'orientation de l'entrevue. Toute recherche quantitative des constantes montrerait seulement le caractère particulier au discours de chaque entrevue et à la langue de chaque locuteur.

Il est aussi intéressant de noter que, parfois, les expressions n'existent pas en français. Il peut s'agir de mots, mais aussi de syntagmes ou groupes de mots, ainsi que de phrases. Voici quelques exemples[5]:

---

5. Voir la «Liste 2» à la fin du présent document pour d'autres exemples.

Dans la bande vidéo:

se debe, (p.27) - A expresé, (p.4) - Acrecentar, (p.19) - Apprendí, (p.19) - Cause dé qué, (p.6) - Con el gobiern, (p.5) - El quiere él que moi, (p.5) - En huelga, (p.1) Entonces, (p.8) - Esa cause, (p.5) - Para él président, (p.1) - Pero, (p.1) - Si pero, (p.13) - Y, (p.7) - Yo tengo que venir, (p.27)

Entrevue 1:

Conversé, (p.2) - De maestro, (p.5) - Donde tenía el magisterio primer, (p.5) - Este, (p.4) - Mas, (p.4) - O, (p.3) - Por, (p.3)

Entrevue 2:

Como?, (p.2) - Dar, (p.2) - Del centro, (p.3) Formo parte dé, (p.5) - Lo qué yé, (p.3)

Entrevue 3:

Sali (sorti), (p.2) - Termales, (p.5)

Entrevue 4:

Al nivel, (p.1) - Defini (regler?, (p.2) - Desde el moment que yo, (p.6) - En la campagne, (p.1) - Et...pa! yo l'aplaste, (p.6) Lé premier c'est ir, (p.4) - Por ser, (p.6) - Porque... (p.2) - Tu m'aplaste, (p.6) - Unica, (p.7) - Yo tengo que ir a lamberle a, (p.7)

Entrevue 5:

Como dit anteriormente, (p.4) - En el moment, (p.3) - Interés, (p.2)- Les ai ver, (p.3) - O à los alliés, (p.2) - Pas como la, (p.3) - Quizá, (p.5) - Una...como se dit?, (p.5) - Yo comprendo que, (p.1)

Entrevue 6:

Creo, (p.2) - Como en, (p.5) - De la forme en que, (p.3) - En l'été, (p.2) - O,(p.1), (p.3) Progresse (progrès?), (p.2) - Y ni, (p.3)

Entrevue 7:

Algun, (p.3) - Este, (p.5) - Mejor, (p.2) - Octubre, (p.3) - Por tout, (p.5) - Pour ils, (p.2)

Entrevue 8:

Aqui, (p.4) - En spécial, (p.1) - Labore, (p.4) - Lé camps dé la céligraphie, (p.3) - Qué sé outilise, (p.2)

Entrevue 9:

Como, (p.5) - Este, (p.3) - Jé descarte (élimine), (p.1) - La alimentacion di Mexique, (p.4)

Entrevue 10:

Como es que, (p.2) - Dice que, (p.2) - Por faire ça, (p.2) - Yé mé....capté, (p.3)

On peut illustrer, avec le tableau E, une autre étape de l'assimilation de la langue française au cours de laquelle le locuteur espagnol construit des espaces en utilisant des expressions françaises mais en conservant la structure de sa langue:

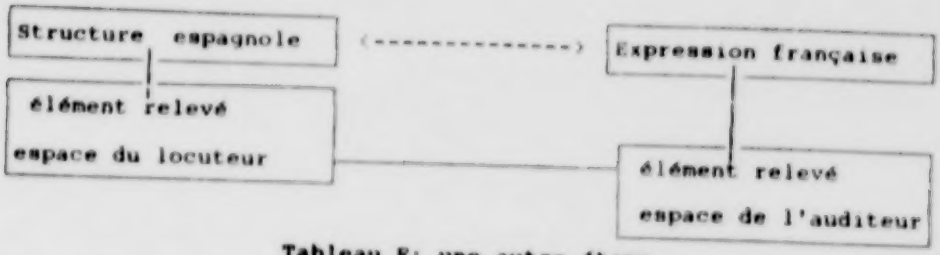


Tableau E: une autre étape

On remarquera que la relation entre éléments et espaces du locuteur et de l'auditeur est plus étroite et qu'on retient uniquement la structure des expressions espagnoles[6].

Expressions de la bande vidéo	
El même governement c'est el problème... (p.2).	El mismo gobierno es el problema...
Après que j'ai participé... (p.19).	Después que he participado...
Expressions de l'entrevue 1	
A...quelque part...(p.2).	A... alguna parte...
Commencé...dans lé mois dé...(p.4).	Comencé... en el mes de...
Il'y a qu'apprendre lé français...(p.3).	Hay que aprender el francés...
Jamais allé là...(p.4).	Nunca he ido allá...
Expressions de l'entrevue 2	
Je ne...je ne...reçu l'enquête... (p.1).	Yo no recibo la encuesta...

6. La «Liste 3», à la fin du présent document, contient d'autr exemples très intéressants.

C'est miou (mieux?) y'étoude...(p.1).	Es mejor que estudie...
Lo qué yé...(p.3).	Lo que yo...
Expressions de l'entrevue 3	
Lé plous grand...(p.4).	El más grande...
Lé...français...c'est oun pou relationé avec lé...(p.3).	El francés es un poco relacionado con el...
Expressions de l'entrevue 4	
À lé estadio pour el béisball...(p.5).	Al estadio por el béisbol...
Mon mari no parle sino français...(p.4).	Mi marido no habla sino francés...
Yé lé dit à él...(p.4).	Yo le dije a él...
Expressions de l'entrevue 5	
Como se dit quiza en, en français? (p.5).	¿Cómo se dice quizás en, en francés?
Dans français se dit...(p.3).	En francés se dice...
Expressions de l'entrevue 6	
Nous ont mangeons...(p.2).	Nosotros hemos comido...
Yo no suis allé à aucoun cinéma...(p.3).	Yo no he ido a ningún cine...
Expressions de l'entrevue 7:	
Après qué yé ter, fini...(p.3).	Después que yo terminé...
C'est meyor...(p.1,4).	Es mejor...
Como l'ai dit...(p.3).	Como lo ha dicho...
Como se dit...(p.4).	¿Como se dice?
Expressions de l'entrevue 8	
Chez mon pays...(p.2).	En mi país...
Dans la primaire...(p.3).	En la primavera...
Entre oun person y autre...(p.4).	Entre una persona y otra...

Expressions de l'entrevue 9	
Aprè de que tu finisse...(p.3).	Despues de que termines...
Cad chaque...(p.1).	Cada...
Di chacoun pays...(p.5).	De cada pais...
Jé né té pou pas dire qui...(p.4).	Yo no te puedo decir que...
Expressions de l'entrevue 10	
Lé governament té va donner...(p.2).	El gobierno te va a dar...
Les person nous dit...(p.2).	Las personas nos dicen...
Mé garde les enfants...(p.4).	Me cuida a los niños...
Quand nous arrivons ici...(p.1).	Cuando llegamos aquí... (Prétérit)

On notera que c'est à cette étape que des études linguistiques mettent l'accent sur les interférences syntaxiques dont on trouvera un bref aperçu ci-dessous.

5. L'interférence syntaxique

La connaissance des interférences syntaxiques exige une analyse non seulement des espaces du discours mais aussi des systèmes syntaxiques des deux langues considérées. Il se pose ici un problème de taille, dans la mesure où l'état actuel des études linguistiques dans ce domaine ne nous permet de faire que des approximations. La notion d'«erreur» devient alors fort relative, sinon peu sûre. Nous allons essayer de décrire les points qui nous semblent montrer clairement l'interférence.

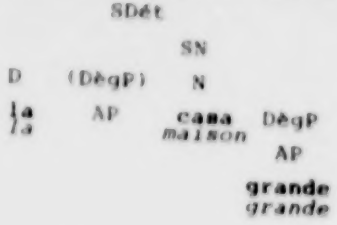
Regardons de près quelques expressions contenues dans le corpus étudié. Il faut nous rappeler que la vidéo a été enregistrée quatre mois avant les cassettes. Ces expressions représentent donc une étape précédant l'acquisition du français par les locuteurs.

5.1 - L'ordre des mots à l'intérieur du syntagme nominal

5.1.1 Les adjectifs

Si on pose comme point de départ que l'ordre des mots en espagnol et en français est celui de (1), où les mots réfèrent à une «maison de grandes dimensions», à une «grande maison», on peut constater que lorsque l'adjectif est déplacé devant le nom, la qualité donnée à la maison n'est pas la même dans les deux cas. En espagnol, il s'agit d'une maison de renom tandis qu'en français, il s'agit d'une maison d'une grande hauteur.

(1)



(2)
a. La GRAN casa/La GRANDE maison (insistance).
b. La gran casa (pas grande en hauteur mais en prestige).
*La grande maison (en hauteur mais pas en prestige).

La place des adjectifs de forme semblable n'est évidemment pas toujours la même dans les deux langues. On trouve des exemples tels que:

(3)
a. Una person grosse...(ent.7, p.2)(**une grosse personne**).
b. Lé plous grand...(ent.4, p.4) (**le plus âgé**).
c. Le prochain mois...(ent.2,p.1) (**le mois prochain**).

On trouve quelques adjectifs très courants, tels que «facile», «difficile», «petit», «grand», «même», «dur», «bon», «beau», utilisés fréquemment.

Les autres adjectifs ne sont pas utilisés aussi fréquemment.

5.1.2 L'article

La contraction de l'article n'est pas toujours maîtrisée:

(4)
a. À lé estadio pour el béisball... (ent.4, p.5).
b. Dé les autres... (ent.1, p.2).
c. O à los alliés... (ent.5, p.2).
d. Commencé...dans lé mois dé... (ent.5, p.4).

On en fait aussi un emploi erroné:

e. Pour à faire lé sport... (ent.6, p.4) («lé» à la place de «du»).
f. C'est problème politique...(p.1) (absence de «un»).

5.1.3 Les déterminants

L'absence presque totale de déterminants est très significative pour les types d'erreurs qu'on observe dans les conversations. Les déterminants renvoient un élément à un espace, soit du locuteur, soit de l'auditeur, soit à un espace étranger aux deux. On sait que les déterminants français «ce (nom)-là, cette (nom)-là», singuliers ou pluriels, recouvrent le champ de référence des déterminants espagnols «ese (nom), esa (nom)», mais aussi de «aquel (nom), aquella (nom)». Il est possible que cette différence rende leur apprentissage ardu. Les exemples qui suivent sont tous mal utilisés, sauf le premier (5a):

(5)
a. Cette école-ci... (vidéo, p.14).
b. Cette situation...(-ci?) (vidéo, p.2).
c. Cette manifestation...(-là?) (vidéo, p.4).

d. Cette idée...(-là?) (vidéo, p.6).
e. Ce moment...(-là?) (ent.2, p.3).
f. Cette chose...(là?) (ent.10, p.3).

5.2 - La position des syntagmes nominaux au début de la phrase et devant le sujet

Les locuteurs qui produisent des phrases du type de celles qu'on trouve en (6) font un bon usage de la règle québécoise qui place en tête de phrase le syntagme nominal qui a le même référent que le pronom de la phrase:

(6) Moi yé voy... (ent. 4, p.5).
Moi, yo a fait la même chose... (ent.6, p.3).
Moi, yo viens ici... (ent.6, p.2).

5.3 - Les pronoms objets et le complément de la phrase

On trouve également des phrases avec un pronom objet ayant le même référent que le complément. Cette pratique est courante en espagnol mais incorrecte en français. Il s'agit de phrases telles que:

(7) Le vi a Juan (J'ai vu Jean).

En (7), le pronom «Le» a le même référent que le nom «Juan», c'est-à-dire la personne qui s'appelle «Juan». Voici d'autres exemples:

(8) a. Votre idée les a exprimé à le gouvernement? (vidéo, p.5).
b. Yé lé dit à él... (ent.4, p.4).
c. Si...quelqon person il est intéressé... (ent.1, p.4).

5.4 - Les verbes

Les verbes qui reviennent le plus souvent sont ceux que préfèrent les Québécois: être et avoir dans les contextes «c'est» ou «c'était», et dans les formes impersonnelles «i(l) y a» ou «i(l) y avait».

Il est possible que, comme pour les locuteurs français, ces verbes et pronoms forment, pour les sujets parlants de notre étude, un seul mot. Il existe un exemple qui montre que le locuteur a traduit l'expression «il y a» (**hay**) par l'expression d'obligation **«Hay que»** dont la traduction est «Il faut que»:

(9) a. Il y a personnes... (vidéo, p.25) - **Hay personas.**
b. Il y a qu'apprendre lé français... (ent.1, p.3) - **Hay que aprender el francés.**

5.4.1 Les désinences verbales

Les temps et les modes sont des indices importants pour choisir l'espace pertinent dans le discours. Leur rôle est semblable à celui des déterminants puisqu'ils réduisent les possibilités d'interprétation des éléments des espaces. Dans l'ensemble, on observe que le présent est déjà bien employé. Le passé composé est bien employé par les locuteurs de dialectes «porteños», mais les locuteurs des autres dialectes subissent encore l'influence du prétérit indéfini. Observons les exemples suivants:

5.4.1.1 Le présent

(10) a. Comme se dit amour à la classe... (vidéo, p.19).
b. Como se dit... (vidéo, p.10).
c. J'espère le prochain mois... (ent.2, p.1).
d. Mon mari no parle sino français... (ent.4, p.4).

5.4.1.2 Le passé composé

(11) a. J'ai fait de change de adresse solement... (vidéo, p.1).
b. J'ai pensé autre pays... (vidéo, p.7).

5.4.1.3 Le prétérit

(12) a. Lé menacé à mon mari... (vidéo, p.4)(**Le amenazó a mi marido**).
b. Quand nous sortis... (vidéo, p.12)(**Cuando nosotros salimos**).
c. Commencé...dans... (ent.1, p.4) (**Comencé...en...**).
d. Yo arrivée casi... (ent.3, p.6)(**Yo llegué casi**).

Il est possible que la rencontre de voyelles ayant en commun un trait phonétique, en position finale de l'auxiliaire et en position initiale du verbe, donne lieu à l'application de la règle d'épenthèse (élision d'une voyelle) ce qui crée une possibilité d'ambiguité dans l'interprétation du temps verbal:

(13) a. Yé l'ai/l'oublié... (ent.3, p.3)(**Yo lo olvidé/he olvidado**).
b. Yé l'ai/lé dit à él... (ent.5, p.4)(**Yo le dije/he dicho a él**).

5.4.1.4 L'imparfait

L'imparfait est parfois évité et on emploie à la place le passé composé ou le présent. Par contre, dans d'autres exemples, l'imparfait est assez bien employé:

(14) a. Yé n'aimais... (ent.7, p.2)(**Yo no amaba...**).
b. Se pouvait préparer... (ent.9, p.2)(**Se podía preparar**).

5.5 - L'absence de pronoms objets et de compléments

Les locuteurs n'emploient presque pas de pronoms objets bien qu'ils aient eu de nombreuses occasions de les utiliser dans leurs récits. A l'exception de certains endroits, l'absence de ces pronoms est remarquable. Tout aussi remarquable est l'absence de «en» et de «y». Il est possible que les locuteurs en soient à une étape de maturation linguistique nécessaire, puisque la structure des phrases avec ces pronoms n'est pas la même dans les deux langues. Parfois, ils emploient des formes semblables à celles de l'espagnol et on ne voit pas le jeu des niveaux de langue ni les distinctions de genre grammatical:

(15) a. Lé (lui?) demande quelque chose (ent.1, p.2).
b. Il lé (lui?) répond... (ent.1, p.2).
c. Lé demande à la professor (ent.1, p.4).
d. Et lui él m'appelle (ent.4, p.2).
e. Yé lé dit à él... (ent.4, p.4)(Je lui ai dit...).

5.6 - Les prépositions

Les prépositions font partie des groupes adverbiaux qui servent souvent d'introducteurs d'espaces. Elles sont donc des éléments très importants en ce qui a trait à l'interprétation. L'assimilation des prépositions est donc prioritaire. Ce qui est dommage, c'est que cette assimilation est très ardue et nécessite beaucoup de travail. Le nombre d'erreurs commises est significatif en cette matière. Voici quelques exemples:

(16)
a. À...quelque part... (ent.1, p.2).
b. Commencé...dans lé mois dé... (ent.1, p.4).
c. Yé travaille dans les Etats... (ent.3, p.2).
d. A lé estadio pour el béisball... (ent.4, p.5).
e. Dans français se dit... (ent.5, p.3).
f. En chez moi... (ent.7, p.2).
g. En quelque lieu... (ent.7, p.4).
h. Y en Méxique... (ent.7, p.5).
i. Chez mon pays... (ent.8, p.2).
j. Dans l'été... (ent.8, p.2).

La prochaine étape d'assimilation de la langue française serait celle où le locuteur espagnol construit des espaces en utilisant des expressions françaises mais, cette fois-ci, en employant surtout la structure du français:

Tableau E: une autre étape

Ce qui caractérise cette étape, c'est le fait, pour le locuteur hispanophone, de produire des espaces très proches de ceux produits par les francophones. On peut représenter cette nouvelle étape par le tableau E, dans lequel l'espace du locuteur et l'expression espagnole sont encadrés par des points pour indiquer que les éléments de création de l'espace ont été mis comme en veilleuse, contrairement à l'expression française, où l'auditeur sa assimilé» l'espace.

Cet ensemble de facteurs semble être la cause de la détermination des degrés d'apprentissage faite par Ch. P. Bouton (1979) et citée par B. Fugazzi (1990), théorie avec laquelle nous serions d'accord, si l'aspect cognitif devenait primordial.

Dans le cas précis des sujets hispanophones de l'étude, les données du corpus de la vidéo les placent en général à l'étape de l'assimilation de la langue comme moyen de communication. Les données des enregistrements, en revanche, les placent en général au début de la deuxième étape, celle de l'assimilation de la langue comme moyen d'expression. Les expressions de la vidéo mises en contraste avec les expressions des enregistrements peuvent nous servir à illustrer ces affirmations.

Un autre indice de cet état de choses peut être l'aspect non verbal.

6. L'aspect non verbal

Les témoignages que nous avons recueillis sur la vidéo montrent que tous les codes sont plus ou moins importants selon les situations communicatives, puisque chacun assume à son tour la tâche de la signification, seul ou avec les autres codes.

Le comportement non verbal est un ensemble d'actes de communication très variés. Il peut s'agir de la façon de sortir le matin de chez soi pour aller au travail, de prendre l'autobus, de s'habiller, de se coiffer, de se teindre les cheveux, de prendre l'ascenseur, de conduire, etc.

Il y a également plusieurs comportements non verbaux qui modifient la signification du message verbal.

Ces actes qui semblent à première vue transmettre des messages communs à l'ensemble de l'humanité, prennent souvent des significations particulières à chaque culture, dans chaque société individualisée par une langue parlée.

La façon de relever, de froncer les sourcils, de faire de petits yeux, de faire un clin d'oeil peut indiquer la colère ou la joie, la tristesse, etc.

La manière de sourire, de soupirer, de grimacer, les mouvements de la tête, le regard, le mouvement des doigts peuvent exprimer l'humeur, l'accord ou le désaccord, etc.

Nous allons regarder de plus près les actes de communication non verbale des sujets hispanophones de la vidéo mentionnée précédemment. Nous retiendrons évidemment les plus importants.

Nous commencerons par ceux qui manifestent la joie ou le plaisir.

6.1 - Le sourire

Le premier exemple de sourire nous vient d'un Mexicain qui vante sa famille. Ce sourire accompagne l'expression:

> a) «... J'ai de la famille au Canada très belle...» [Il cache sa figure avec ses mains et sourit] (ent.E. p.7. l.49-50).[7]

7. Les abréviations ent., p. et l. correspondent respectivement aux termes ent(revue), (p)age et (l)igne de la citation. Les textes complets des entrevues et quelques données supplémentaires sont à la Commission scolaire Jérôme-Le Royer.

Le deuxième exemple vient d'une femme qui décrit les circonstances de sa première journée à Montréal:

b) «... J'ai supplié à mon mari de retourner à mon pays [**Elle sourit**] parce que mes deux enfants sont restés dans mon pays...»
(ent.F, p.9, l.21).

Le troisième exemple vient de Carmen, qui commente son parler:

c) «...je comprends beaucoup, mais, quand même, ça me manque beaucoup des choses, comme les verbes, les passé composé, l'infinitif de fois [**Elle fait un sourire**]...»
(ent.J, p.17, l.12-13).

Et le quatrième exemple de sourire vient de Mario, qui suggérait un test de classement avant le début du cours pour faire disparaître les obstacles:

e) «... Il n'y a pas barrière.» [**Il sourit**]
(ent.M, p.21, l.13).

Il est remarquable que ces sourires se produisent dans une démarche de charme ou expriment le désir de se faire accepter. Ils manifestent non seulement la joie de parler ou de rencontrer quelqu'un, mais chez ces locuteurs, ils sont le plus souvent des moyens d'adaptation. Il n'est pas surprenant alors de voir des Latino-Américains sourire même dans les moments de grande détresse ou dans le malheur.

6.2 - Le regard

En premier lieu, nous devons observer qu'en général, le regard des hispanophones est direct et franc:

a) 1. [**Elle regarde l'interviewer**]
(ent.C, p.4, l.29).

2. [**Un regard fixe à l'interviewer**]
(ent.D, p.5, l.19-20).
3. [**Il regarde l'interviewer**]
(ent.E, p.8, l.2).
4. [**Elle regarde directement**]
(ent.M, p.23, l.46).
5. [**Elle porte son regard sur son interlocuteur pour lui signifier qu'elle veut lui poser une question**]
(ent.M, p.24, l.8-9).

Le fait de regarder ailleurs dénote la gêne ou la recherche d'une meilleure expression:

b) 1. «... Je suis professor de mon pays. Je, je, viens [**Elle regarde le plafond, les doigts entrecroisés**]
(ent.A, p.1, l.21).

2. [**Elle ne regarde pas l'interviewer**] «Je, J'ai étudié en mon pays le profession de, de, professor...»
(ent.A, p.1, l.31).

3. «Mon nom c'est ça, c'est ça, A...»
[**Il ne regarde pas l'interviewer**]
(ent.E, p.6, l.7-8).

D'autres regards sont adaptés à la situation. Ils expriment un sentiment particulier ou accompagnent parfois une expression orale:

c) 1. [**Elle regarde vers le bas**]
(ent.B, p.3, l.21-22).
2. [**Il a un regard indifférent**]
(ent.D, p.5, l.15).
3. [**Ses yeux suppliants sont grand ouverts**]
(ent.D, p.5, l.30-31).
4. [**Elle regarde vers le haut pour trouver la réponse**] (ent.F, p.9, l.9-10).
5. [**Ses yeux cherchent autour**]
(ent.F, p.10, l.4).
6. [**Elle baisse tout le temps les yeux (timidité?)**] (ent.G, p.13, l.27).
7. [**Son regard devient pensif**]
(ent.K, p.18, l.10).

8. [Elle ferme les mains pour signifier qu'elle est tendue] (ent.L, p.19, l.16-17).
9. [Elle porte le regard vers le bas, puis vers le haut pour réfléchir, les mains sur les jambes] (ent.L, p.19-20, l.15).
10. [Elle regarde ses amies... cherche de l'aide, à gauche puis à droite] (ent.M, p.21, l.15).
11. [Ses yeux expriment beaucoup ses sentiments, elle bouge les mains vers l'avant et les retourne vers elle] (ent.M, p.22, l.3-4-5).

6.3 - **Les mouvements de sourcils**

Les sourcils bougent normalement pour manifester un certain étonnement:

a) «... Je, je.. vois dans le, le, [Elle bouge les sourcils] les classes que quand un personne fini le cahier dit aaahhhh...» (ent.M, p.25, l.20).

6.4 - **Les mouvements de la tête** (vers l'arrière)

La tête bouge verticalement pour exprimer ou pour accompagner une négation:

a) 1. [Sa tête accompagne la négation] (ent.E, p.8, l.45).
2. [Il dit non avec sa tête] (ent.M, p.26, l.3).

Elle bouge horizontalement pour exprimer ou pour accompagner une affirmation:

b) 1. [Il acquiesce d'un signe de tête aussi] (ent.E, p.6, l.44).
2. [Il acquiesce du regard et de la tête] (ent.F, p.10, l.27).

Les hispanophones baissent la tête pour exprimer une période de réflexion ou une attitude de résignation:

c) 1. [**Elle tourne la tête (pour écouter une autre personne?)**] (ent.G, p.11, l.24-25).

2. [**Il baisse la tête et regarde les autres**] «Hebdo... pour... pour connaître quelqu'un mot au(ou) phrase...» (ent.M, p.25, l.49).

La tête reçoit les mains et les doigts pour produire d'autres messages comme le sentiment d'impuissance ou l'ennui:

d) 1. «Je allé [**Impuissant, il porte les mains à sa tête**], je suis allé, une personne de l'aviation me conduit, m'a envoyé à la YMCA...» (ent.E, p.10, l.34).

2. «Où tu as habité ton premier logement? Ton premier appartement, c'était où? Le premier appartement, maison? [**Il se gratte la tête**] (ent.E, p.10, l.51-52).

6.5 - Les mains

Les mouvements des mains sont très utilisés par les hispanophones. Très souvent, les mains accompagnent la parole. Certaines personnes «parlent avec leurs mains»:

a) 1. [**Elle a l'air triste et parle avec ses mains**] (ent.A, p.1, l.28).

2. [**Ses mains expriment le sens de ses mots**] (ent.D, p.5, l.27).

3. [**Ses mains accompagnent ses expressions**] (ent.E, p.6, l.31).

Les mains servent aussi à montrer et à exprimer des mots en complétant les expressions:

b) 1. [**Il bouge la main droite vers l'avant**] (ent.E, p.8, l.47-48).

2. [**Ses mains font le geste de dormir**] (ent.F, p.10, l.39).

3. [Il ouvre les mains] (ent.F, p.11, l.6-7).
4. [Elle lève la main droite] (ent.G, p.13, l.13).
5. [Elle montre son coeur avec les mains] (ent.G, p.13, l.16).
6. [Elle fait le signe «d'aller» avec les mains] (ent.G, p.13, l.30).
7. [Elle met la main sur sa poitrine, (mélancolique?)] (ent.G, p.13, l.34).

La position des mains signifie aussi une foule d'expressions ou de messages très clairs:

c) - signe de respect (ent.A, p.1, l.21);
- signe de réflexion (ent.E, p.7, l.9);
- exprime une affirmation gênante (ent.E, p.7, l.49-50);
- montre sa gêne d'avoir oublié (ent.E, p.8, l.19-20);
- signe d'impuissance (ent.F, p.10, l.34);
- montre le désir de se justifier (ent.F, p.11, l.6-7);
- exprime un certain inconfort (ent.G, p.12, l.37);
- signe de mélancolie (ent.G, p.13, l.34);
- signe de détermination (ent.G, p.13, l.42-43);
- signe de nervosité (ent.H, p.14, l.31-32);
- imite le geste des marionnettes (ent.I, p.16, l.21-22);
- signe de honte (ent.M, p.25, l.21-22).

Les doigts servent à compter mais aussi à signaler et à montrer quelque chose:

d) 1. [Elle compte avec ses doigts] (ent.M, p.25, l.8).
2. [Elle signale avec un doigt] (ent.M, p.25, l.28-29).
3. [Elle les montre avec ses doigts] (ent.M, p.25, l.31).

6.6 - Les autres gestes

Une étude complète des gestes de la vidéo demanderait un laps de temps plus important que celui dont nous disposons. Observons, pour le moment, les autres gestes de la vidéo que nous avons retenus comme importants:

a) 1. **[Elle montre son bras coupé]**
(ent.A, p.2, l.11).
2. **[Il porte les doigts à la bouche]**
(ent.B, p.3, l.31).
3. **[Elle parle avec un air triste; elle prend son temps pour répondre et semble avoir de la difficulté à comprendre les questions]**
(ent.C, p.4, l.20-22).
4. **[Elle bégaie beaucoup]**
(ent.C, p.4, l.36).
5. **[Il plisse le front]**
(ent.E, p.7, l.20-21).
6. **[Il fume de façon détendue]**
(ent.D, p.7, l.44).
7. **[Il regarde et fume sa cigarette]**
(ent.E, p.8, l.9-10).
8. **[Il hoche la tête]**
(ent.H, p.14, l.6-7).
9. **[Elle met un crayon dans sa bouche]**
(ent.K, p.18, l.21).
10. **[Elle fait un geste explicatif avec le corps, les yeux et les mains]**
(ent.M, p.23, l.50-51).

Ce dernier exemple montre que, parfois, c'est tout l'ensemble du corps qui s'engage dans la communication.

Nous observons aussi que dans cette vidéo, les femmes jouent généralement avec les crayons ou avec leurs mains; certains hommes ne font que fumer. S'agit-il d'une technique de compensation pour l'excès de tension, d'une technique de séduction, ou du geste classique par lequel on imite quelqu'un, une star, un modèle?

b) 1. **[Il fume de façon détendue]** (ent.D, p.7, l.44).
2. **[Il regarde et fume sa cigarette]** (ent.E, p.8, l.9-10).

Que nous disent tous les gestes que nous avons observés sur l'ambiance de la réunion?

Les autres gestes du numéro 6) nous donnent des indices sur la tension qui règne dans le groupe, sur l'attitude de concurrence entre les élèves, de même que sur la bonne entente en général.

6.7 - Quelques remarques supplémentaires

Avant de conclure, nous tenterons de compléter le tableau des comportements non verbaux propres aux hispanophones.

Notre expérience du milieu latino-américain nous permet d'énumérer d'autres gestes qui parfois peuvent passer inaperçus aux yeux de quelqu'un d'une autre culture.

Commençons par le geste qu'un Québécois ferait pour exprimer son incrédulité: «Mon oeil!». En revanche, un Latino-Américain fait ce geste pour signifier l'expression espagnole de mise en garde: «¡Ojo!». Cette expression traduite littéralement veut dire «Oeil!», mais son sens propre peut être traduit par «Attention!».

Le geste espagnol exprimant l'incrédulité se fait en mettant l'index dans la bouche.

La saturation s'exprime souvent en mettant la main au-dessus de la tête, comme dans le «ras-le-bol» français ou le «J'en ai jusque-là» québécois, mais on peut aussi arrêter la main à la hauteur du cou ou du nez.

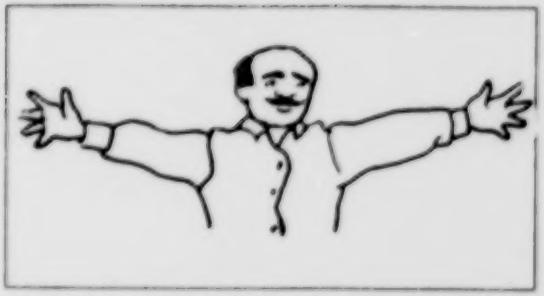
Quand on veut exprimer l'idée de «multitude», on avance la main en repliant et en bougeant les doigts en direction de la paume, vers le haut.

Un geste semblable, qui se fait en bougeant la main et les doigts de sorte e les ongles touchent les lèvres, puis en ouvrant les doigts comme dans une explosion, traduit l'expression «**saabromoi**», qui veut dire «délicieux!».

Un baiser sur une croix formée en plaçant le pouce sur l'index exprime le caractère religieux d'un serment et traduit l'expression «**Lo juro**», qui signifie: «Je le jure.»

Le geste par lequel on se touche le coude avec la main ouverte ou le poing fermé traduit le mot «avaro-a», «avaree» en français.

La joie que suscite une rencontre peut s'exprimer en ouvrant tout grand les bras, à distance.



Les caresses se font avec les mains qui se posent latéralement (rarement à la verticale) le long des épaules.

Le baiser est permis ou défendu selon la personne. Très rare entre un père et son fils sauf dans les grandes occasions, il est fréquent chez les bébés des deux sexes. On échange un seul baiser entre les membres d'une même famille; un homme et une femme peuvent s'embrasser en public. Entre femmes, les baisers sont également permis en public, comme les caresses. Mais les hommes qui se donnent des baisers ou s'échangent des caresses sortent des schémas sociaux établis: ils sont mal vus et soupçonnés d'homosexualité.

Les embrassades entre femmes se font librement, mais entre hommes, les marques d'affection sont accompagnées de grandes tapes dans le dos.

La poignée de main remplace généralement le baiser dans les couches sociales traditionnelles. C'est une façon intense de communiquer. On dit que la poignée de main révèle la personnalité de quelqu'un ou en dit beaucoup sur une personne.

On montre son désintéressement en faisant passer la main par-dessus l'épaule, comme pour éloigner quelque chose d'invisible.

Pour montrer son mépris, on crache; on se bouche les narines; on fait semblant d'écraser une puce avec ses ongles.

On exprime son impatience en regardant sa montre ou en tapant du pied.

Le sentiment de supériorité s'exprime par un regard hautain lancé au-dessus des épaules.

L'ennui s'exprime en mettant la main sur le menton ou en bâillant.

La moquerie s'exprime en mettant le pouce sur le nez, la main ouverte, doigts écartés, ou en sortant la langue.

Le refus s'exprime en étendant les bras et en ouvrant les mains, comme pour arrêter quelque chose.

La menace s'exprime en levant le bras, en montrant les griffes, en faisant semblant de passer le couteau sur la gorge ou en se tordant le cou.

En signe d'amitié, les jeunes hommes prennent plaisir à se donner des claques sur la tête, dans le cou, ou encore des coups de poing dans l'estomac, dans les reins; ils font semblant de lutter; ils sautent les uns sur les autres, se donnent des crocs-en-jambe, pratiquent le tir au poignet, etc.

7. Les autres «stratégies d'apprentissage»

Les différents témoignages et, en particulier, ceux de la bande vidéo laissent entrevoir en outre des attitudes et des démarches qu'il est convenu d'appeler des «stratégies d'apprentissages». Les catégories établies par A. Wenden et J. Rubin (1987), selon qu'il existe des «stratégies cognitives et métacognitives», vont nous servir de points de repère. Les «stratégies cognitives» comprennent la demande de clarification et la vérification, la déduction de l'intention de l'interlocuteur par la découverte de l'ensemble des espaces et des registres qui lui sont propres, ainsi que sa place dans l'interrelation communicative. Ces stratégies comprennent également l'analyse et la synthèse de chaque élément ou niveau des différents types de discours, la mise en pratique ou l'application exacte des règles par l'imitation, la répétition, l'essai, la mémorisation à l'aide de notes ou le rappel, l'objectivation et la rétroaction. Les «stratégies métacognitives» sont l'évaluation globale de l'apprentissage, sa régulation et sa surveillance. Ces stratégies impliquent la planification de l'apprentissage par l'établissement des besoins et des préférences, le choix de ce qu'on veut

apprendre et de la manière dont on veut l'apprendre, ainsi que de la façon d'utiliser les ressources et enfin, la détermination des priorités et des buts.

Les commentaires des locuteurs de notre corpus font état du bon fonctionnement de toutes ces stratégies. Sur la bande vidéo, les réponses obtenues à la question: «Qu'est-ce que ça devrait être, la classe?» sont les suivantes:

1. Prendre au sérieux le cours (p.14).
2. Se corriger (p.14).
3. Faire la distinction entre phonétique et rédaction (les règles d'écriture) (p.14).
4. Changer tout (p.15).
5. Parler seulement français en classe (p.16).
6. Faire de la conversation et de la grammaire (p.17).
7. Changer la méthode (p.18).
8. Participer (p.18).
9. Créer une ambiance détendue (p.19).
10. Faire de l'écoute (p.19).
11. Faire des dictées (p.19).
12. Classer les élèves de façon homogène (p.21).
13. S'enregistrer au laboratoire (p.21).
14. Travailler fort (p.22).
15. Faire une bonne animation (p.22).
16. Consulter le dictionnaire et la grammaire (p.23).
17. Créer de l'harmonie en classe (p.23).
18. Faire les devoirs à la maison et les retourner à temps (p.25).
19. Lire le travail (p.25).
20. Discuter avec des Québécois (p.21).

Ces commentaires, tout comme la nature des objectifs qui figurent dans les programmes et celle des apprentissages qu'on a passés en revue dans les pages précédentes, favorisent une méthode fondée sur l'apprentissage individuel mais qui mettrait à profit également le travail en équipe et la discussion.

On pourrait aborder maintenant les aspects phonologiques ou les aspects de surface de l'interlangue. Il a été avancé, précédemment, que ces aspects sont secondaires par rapport à l'ensemble de la communication. Cependant, cela n'exclut pas le fait que dans certaines circonstances, les sons deviennent le seul canal par lequel nous arrive l'information. Un bon décodage devient alors primordial.

8. L'interférence phonologique

Nous supposons que les systèmes phonologiques prosodiques, vocaliques et consonantiques que nous considérons ici sont connus, soit ceux de L1 (l'espagnol) et ceux de L2 (le français)[6]. Il est évident que leur connaissance nous met sur une bonne piste dans la recherche des interférences phonologiques et nous fait comprendre ce qu'on appelle la «surdité phonologique».

6. Nous renvoyons le lecteur à l'«Étude comparée: Espagnol, Français» de Béatrice Majkrak de la CSJRSEA (1990), p. 4-10, pour une description plus détaillée des deux systèmes phonologiques.

Résumons-les brièvement:

8.1 - L'accent

L'accent tonique français porte sur la dernière syllabe prononcée du mot phonétique (ex. «La maison» [lanɛ'zɔ̃]). Dans une phrase, l'accent est placé sur le mot phonétique important. Ex.: «La maison est encore loin» [lamɛ'zɔ̃tɑ̃kɔr'lwɛ̃].

Le français comporte également un accent d'insistance, qui est mobile. Ex.: «C'est merveilleux» [sɛ'mɛrvɛjø]. En espagnol, l'accent a une valeur morphologique et sémantique.

Cet état de choses fait que l'hispanophone parle un français influencé par son accent, un français saccadé.

8.2 - Le rythme

Perceptible grâce à l'accentuation et aux pauses, le rythme est un retour, à intervalles égaux, de temps forts et de syllabes accentuées. Il dépend de la rapidité du débit. On a montré l'importance du rythme, de la durée et de la rapidité dans la perception et dans la simulation de différents dialectes.

Chaque dialecte espagnol ou français a son propre rythme et c'est une tâche primordiale que de trouver des moyens de passer d'un rythme à un autre.

8.3 - L'intonation

Elle fait référence aux variations de la hauteur de la voix. En français, la phrase déclarative a le schéma montant-descendant; la phrase exclamative est variable: elle a le schéma descendant-montant ou descendant; la phrase interrogative a le schéma ascendant.

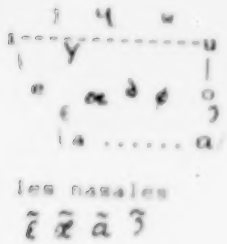
En espagnol, l'intonation est généralement plus haute qu'en français. Cette caractéristique peut nous laisser croire que l'hispanophone a une attitude impérative, mais il n'en est rien.

8.4. - Les voyelles

Les cinq voyelles espagnoles forment un triangle vocalique, tandis que les 17 voyelles françaises forment un trapèze. Ceci en dit long sur les particularités articulatoires de ces deux langues et sur les possibilités d'interférences phonologiques.

L2 (français)

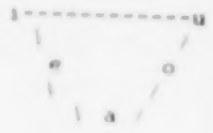
Trapèze vocalique



les nasales

L1 (espagnol)

Triangle vocalique



Mais regardons de près les fautes qui reviennent le plus souvent chez nos locuteurs.

a) La voyelle [y] est souvent prononcée [u].
Exemples:
- «bureau» devient [bu'ro] (ent.1, p.2, l.6).
- «étudié» devient [etu'dje] (ent.1, p.2, l.28).
- «faculté» devient [fakul'te]
- «voiture» devient [vwatur].

b) La voyelle [ɔ] (ouverte) est souvent prononcée [o].
Exemples:
- «problème» devient [problem] (ent.1, p.1, l.51).

c) La voyelle [ɑ] (postérieure) se prononce souvent [a].
Exemples:
- «pas» devient [pa] (ent.1, p.2, l.3 et 4).
- «pâte» devient [pat].

d) La voyelle neutre [ə] se prononce souvent [e].
Exemple:
- «le» devient «[le]» (ent.1, p.1, l.50).

e) La voyelle [ø] se prononce souvent [o]
Exemples:
- «peux» devient [pø] (Ent.1, p.2, l.6).
- «yeux» devient [ßø] (ent.2, p.1, l.39).

f) La voyelle [ø] se prononce souvent [œ] ou [o].
Exemples:
- «professeur» devient [profɛ'sœr] (ent.2, p.1, l.18).
- «soeur» devient [sœr] (ent.4, p.4, l.15-16).

g) La voyelle [ɛ̃] se prononce souvent [e].
Exemples:
- «c'est» devient [sɛ] (ent.1, p.1, l.46).
- «très bien» devient [trɛ b]'ɛ̃].

h) Les voyelles nasales sont parfois suivies d'un [n] faible.
Exemple:
- «intéressant» devient [ɛ̃ntere'sɑ̃] (ent.1, p.1, l.46).

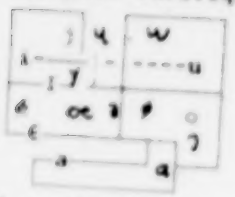
i) La semi-voyelle [ɥ] se prononce souvent [w].
Exemples:
- «lui» devient [lwi] (ent.4, p.6, l.50).

Il n'est pas étonnant que les principales fautes que nous avons découvertes montrent la justesse de l'approche comparative des systèmes phonologiques dans la recherche de phénomènes d'interférence. En s'appuyant sur cette approche, on pourrait prévoir d'autres erreurs possibles.

Celles qui viennent à l'esprit en premier sont celles qui sont encadrées ou soulignées de la façon suivante:

L2 (français)

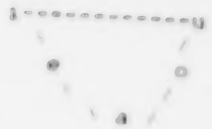
Trapèze vocalique



les nasales

L1 (espagnol)

triangle vocalique



8.5 - Les consonnes

De plus, les systèmes consonantiques en disent long sur les interférences articulatoires:

Les consonnes en français

p,	t,	k,
b,	d,	g,
m,	n,	ɲ,
f,	s,	ʃ
v,	z,	ʒ, l, r

Les consonnes en espagnol

p,	t,	k, x (jota)
b(v),	d,	g,
m,	n,	ɲ
f,	s,	ʃ
v,	z,	ʒ, l, r

Les fautes les plus fréquentes chez nos locuteurs sont celles énumérées ci-dessous.

4) La consonne [ʒ] peut être prononcée [j] ou [dj], Exemples: «jeu» devient [je] ou [djø] (cf. I. p.1. 1.52).

b) La consonne [ʃ] se prononce parfois [tʃ].

Exemples: «chèques» devient [tʃɛk].

c) La consonne [r] (gutturale) se prononce [r] (apical). Exemples: «surtout» devient [surtu] (ent.2, p.5, l.17) «bien sûr» devient [bjɛ̃'sur] (ent.2, p.5, l.39).

d) La consonne [v] se prononce [ß].

Exemples: «gouvernement» devient [goßerne'mɑ̃] (ent.2, p.3, l.40).

e) La consonne [b] se prononce parfois [ß], parfois [b].

Exemples: «combattre» devient [kom'batr] (ent.5, p.3, l.5) «autobus» devient [auto'ßus] (ent.3, p.4, l.43).

Ces observations permettent de prévoir les erreurs possibles des hispanophones. Mais il y a une différence entre le nombre de fautes trouvées et le nombre de fautes possibles, selon la structure. Cela apparaît logique quand on pense que les locuteurs ne sont pas tous au même point et qu'ils sont en progression constante dans leur prononciation.

Les consonnes en français

p.	t.	k.
b.	d.	g.
f.	v.	ʒ.
l.	n.	ɲ. ʃ.
m.	n.	ŋ. l

Les consonnes en espagnol

p.	t.	k. x (jota)
b(v).	d.	g.
f.	s.	
l.	r.	ɟ.
m.	n.	ɲ. l

8.6 - Les sons de l'article et le genre des noms

Dans le discours de nos locuteurs, l'article indéfini français ne se prononce pas [œ̃] mais il est souvent prononcé [un]. Or [un] correspond à la prononciation de l'article féminin «une» en espagnol. Cela entraîne chez les locuteurs de curieux mélanges, comme dans le cas du doublet formé par les termes français suivants:

(1?) «Un an» [un'an] contre «une âne» [un'an] (ent.2, p.1, l.29).

8.7 - L'article «le»

L'article défini «le» est prononcé à l'espagnole [l€], contrairement à la prononciation française de l'article indéfini «une». Cela n'est pas surprenant, car il ne se crée pas d'ambiguité avec le féminin, comme c'est le cas avec l'article «un».

Cela cause cependant un autre problème. Les locuteurs prononcent aussi l'article «les» [le]. Il y a donc homophonie des articles «le» et «les». Ils disent des expressions ambiguës telles que:

(18) «Le [le] français» contre «les [le] autres». (ent.1, p.1, l.50; ent.1, p.3, l.2).

Ces expressions illustrent bien le fait que, dans la langue espagnole, il n'existe pas de distinctions phonologiques entre [ə], [e], et [ɛ], comme le montre la comparaison entre le trapèze et le triangle mentionnée plus haut.

Quand l'article «les» est placé devant un mot commençant par une voyelle, les sujets ont parfois tendance à insérer (proposer) ce phonème à gauche, comme le font les francophones. En revanche, le phonème de liaison [z] est prononcé parfois comme un bref «h» expiré, et parfois carrément comme un [s]. Cela provoque alors, chez l'auditeur francophone, une ambiguïté entre le pluriel et le singulier.

(19) les autres [lɛhotr] (ent.7, p.1, l.14).

(20) les autres [lɛsotr] (ent.4, p.4, l.27).

(21) les autres [lɛzotr] (En français québécois).

8.8 - D'autres homophones

Un des problèmes importants chez les locuteurs est la discrimination des expressions telles que son, ont et on n'a. Ils sont portés à ne les utiliser que dans des cas très rares au début de leur apprentissage (un seul locuteur du vidéo), mais plus ils avancent, plus ils les utilisent:

(22) a. Comme on dit vous savez (ent. 8, p.1).
b. Les Chinois qu'on avait connus (ent.8, p.1, l.1).
c. On avance petit peu à petit on besoin... (ent.8, p.1, l.1).

(23) a. On n'a pas le...le canal (ent.3, p.1, l.27).
b. On doit rappeler (ent.5, p.2, l.12)
c. On sait de plous en plous (ent.5, p.3, l.41).
d. On voit plus de vieux ici (ent.7, p.5, l.4).

On peut parfois penser que le locuteur emploie sons dans des expressions comme celles ci-dessous, mais il s'agit du mot sunos, traduit tel quel:

(24) ...quand quelqu'un le demande...
(ent.1, p.2, l.12).
"...cuando uno le pide..."

8.9 - L'omission de l'élision de l'article défini

Parfois, les locuteurs semblent omettre d'élider la voyelle de l'article défini devant un nom commençant par

une voyelle, comme le montre la transcription de la phrase ci-dessous. Il faut constater que le locuteur s'est repris ici pour élider la voyelle de l'article devant un nom bien accordé.

(25) De la de l'école de cours... (ent.2, p.4, l.52).

Il est possible que le sujet cherchait à dire le mot de sa langue «escuela» qui est du même genre dans sa langue. Dans ce cas, ce que nous postulons comme une omission d'élision deviendrait simplement un signe d'hésitation.

6.9.1 La contraction espagnole interfère avec la contraction française

Les locuteurs trouvent difficile d'utiliser la contraction française «du». Ils conservent plus ou moins la contraction espagnole correspondante «del» (de+el). Dans le corpus, il y a quelques endroits où l'article contracté «du» est utilisé. Les sujets n'ont pas acquis de façon uniforme cette règle d'élision. Ils traduisent parfois directement et de façon automatique les syntagmes prépositionnels impliquant cette contraction:

(25) De le gouvernement (ent.2, p.3 47).
(26) Del...magisterio...de professeur (ent.1, p.5, l.32).
(27) C'est l'histoire dou Mexique...del centro dé dou pays (ent.2, p.3, l.4).
(28) Différent des [de] les autres (ent.1, p.2, l.16).

8.9.2 Remarque sur l'accord

Les fautes d'accord des syntagmes nominaux et prépositionnels qui sont décrites dans la présente section sont les seules qui figurent dans tout le corpus. Sur toutes les lignes de transcription, cela ne nous semble pas énorme.

Nous pensons donc que, dans l'ensemble, les locuteurs connaissent assez bien les règles d'accord du genre et du nombre. Ce n'est pas cet aspect du français que les locuteurs devraient étudier en premier lieu pour améliorer leur langue, même si leur français est encore à l'étape imparfaite d'une interlangue et laisse encore transparaître, de façon notoire, l'influence de l'espagnol.

Pour toutes ces fautes, il est possible de créer des exercices de correction. G. Herman a écrit un ouvrage important dans lequel elle présente une méthode systématique permettant d'élaborer des exercices de correction des fautes du français des hispanophones et d'autres allophones. Il serait bon de le consulter.

Évidemment, toutes les erreurs ne sont pas produites par tous les hispanophones. Les difficultés sont différentes selon les personnes. Selon l'état d'interlangue que nous découvrirons pour chacun des individus, il nous sera possible d'élaborer les méthodes nécessaires pour les amener à prendre conscience de leurs fautes et à les corriger. Tout ceci, évidemment, dépend de l'objectif qu'on voudra atteindre. Par exemple, si l'on veut enseigner l'affrication québécoise du [t] et du

[d] devant les voyelles hautes [e] et [i], une série d'exercices est prévue.

a) Ecoute discriminatoire du son dans tous les contextes: on fait différencier les sons en question en faisant écouter des sons contrastés par le plus grand nombre de traits, qui sont ensuite réduits de façon progressive.

b) Répétition dans une série de contextes syllabiques.

c) Transformation ou production des sons dans des contextes plus larges: on fait produire aux locuteurs des sons d'abord semblables et, ensuite, de plus en plus différents.

d) Reconnaissance des sons à l'écrit.

Une approche semblable est proposée par M. Hamier de la Commission scolaire Sainte-Croix. Son approche est semblable quant au principe de la production de sons décrite en c), c'est-à-dire que l'on demande à l'élève de passer à la production par un moyen plus accessible. Un son reconnu et identifié sera reproduit plus facilement s'il fait partie du code de l'espagnol, sinon il suscitera des difficultés. Pour qu'il réussisse à bien rendre un son, il faut demander à l'élève de produire des sons familiers d'abord, puis ceux qui en sont «proches» et, finalement, de rendre correctement le son nouveau.

Cependant, dans la méthode de Hamier, il faut enseigner à l'élève un autre code: l'alphabet phonétique international.

Il est possible qu'on doive utiliser les deux méthodes, selon le groupe d'élèves qu'on a dans la classe de français.

9. Les rédactions

Les rédactions que nous avons analysées ne changent en fait que par la nature du code. Dans la langue écrite, comme dans la langue parlée, la construction d'espaces doit passer par les mêmes étapes. La communication écrite étant, elle aussi, un phénomène de surface uniquement.

On a demandé aux élèves de faire une rédaction sur trois images représentant une scène de pêche près d'une rivière. Dans la première image, le personnage, un voyou, tient une canne à pêche dont l'hameçon retient une botte courte.

Dans la deuxième image, la botte est déjà dans les mains du voyou, qui s'apprête à sortir totalement un petit poisson de la botte. La troisième image montre la chute du poisson lancé à l'eau par le voyou, qui chausse la botte.

La communication écrite devait se faire entre l'élève décrivant la scène et le professeur. La dynamique de la construction d'espaces va dans ce sens. L'élève devait tenir compte de ce qu'il connaissait sur les espaces du professeur.Il devait tenir compte en outre, du type d'espace qu'il voulait créer, car l'espace détermine les outils linguistiques à utiliser.

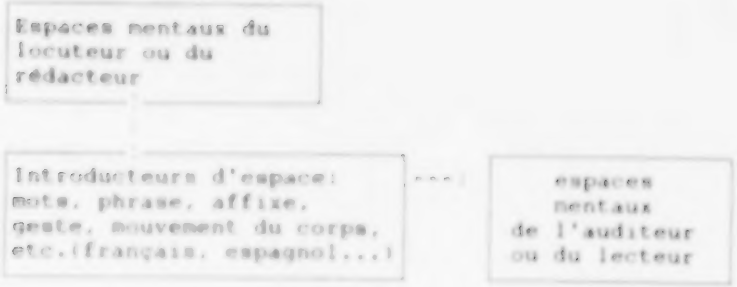


Tableau F: schéma des espaces de la scène

L'introduction d'un espace, d'une réalité ou d'un autre élément dans le discours oblige l'élève à faire un choix de mots particulier. Voici quelques introducteurs d'espace trouvés dans les textes des élèves.

- En 1965,(...).
- Il y avait un homme.
- M. Sylvain est au bord de la rivière Uruguay.
- Il y a eu un monsieur qui est allé à la pêche dans une grande rivière.
- Il (y) avait une fois un monsieur très pauvre qui s'en (allait) va à la pêche.
- Il y a une fois un pêcheur qui se trouve près (de) la rivière(.
- Journée de pêche.
- Un homme est allé à la rivière pour pêcher.
- M. Gigagnon n'était plus très jeune. Il avait l'habitude d'aller pêcher dans la rivière près de la grande ville de Montréal... (après quelques phrases(... Et il a décidé de pêcher.
- C'(et) était un homme au bord(e) de(u) fleuve.
- Il était une fois un homme qui était très pauvre.

- Il est(était) un homme pauvre, qui va (allait) à la pêche.
- C'est un homme sans abri.
- (L)lundi j'ai eu une grande surprise.
- Quand(e) j'étais(t) (p)Petit, j'(ai) été (étais) TRES PAUVRE.
- M. Blais est allé à la pêche tôt ce matin.
- Dans un petit village (...).

Cette liste inclut 40 autres introducteurs. L'aspect du travail qu'on veut mettre en évidence est le fait qu'il est pour le moins hasardeux de tirer des conclusions générales sur les éléments linguistiques de ces productions. Chaque locuteur a fabriqué un espace qui lui est propre, à partir de la même scène.

Voici un bref inventaire des fautes qui reviennent le plus souvent.

1. **Les désinences verbales**
   a) présent
   b) passé composé
   c) imparfait (de narration)
   d) conditionnel
2. Les lettres
3. Les mots grammaticaux
4. Les signes diacritiques
5. La ponctuation
6. Les noms
7. Les adjectifs
8. Les articles

Dans une perspective pédagogique d'ensemble, il serait intéressant de promouvoir le travail individuel par des travaux du même genre, en faisant une liste de sujets portant sur des scènes variées pour développer chacun des points de la liste ci-dessus.

CONCLUSION

La présente recherche a pour but de faciliter le cheminement des élèves hispanophones dans les différents cours de français langue seconde, donnés par les commissions scolaires. C'est à cette fin qu'on a entrepris dans les premières pages du présent document une description plus simple de la tâche de l'hispanophone adulte apprenant le français parlé et écrit du Québec. Pour ce faire, on a adopté une approche cognitiviste de l'apprentissage des langues, qui emploie la notion d'«espace mental» de Fauconnier (1984). L'emploi de cette notion impliquait une recherche des structures mentales pour lesquelles les éléments des codes linguistique, paralinguistique et non verbal servent d'indices plus ou moins suffisants. Ces derniers éléments étant intégrés dans des systèmes propres à chaque langue et à chaque société, leur apprentissage doit se faire en conformité avec la norme. Leur étude, comme il a été fait ici, dans la parole de locuteurs qui commencent à les employer, montre quelques étapes par lesquelles chaque personne doit passer, en ayant recours aux stratégies cognitives ou métacognitives, avant de les assimiler totalement.

Le présent travail devrait offrir des pistes de recherche permettant d'ouvrir davantage les horizons merveilleux des espaces de la communication entre personnes, groupes culturels et établissements d'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

BOUCHER, A.M., DUPLANTIE, M. ,LEBLANC, R. **Propos sur la Pédagogie de la Communication en Langues Secondes.** C.E.C. et CEPCEL. Montréal. 1986.

DESROSIERS, J. **Analyse descriptive des fautes des adultes étudiant en techniques commerciales.** Rapport de recherche, Commission scolaire Jérôme-Le Royer. Montréal. 1976.

DIONNE, C. **Los falsos gemelos del espagnol.** thèse de maitrise. Université de Montréal. 1961.

FAUCONNIER, Gilles. **Les espaces Mentaux.** Les Editions de Minuit. Paris. 1984

FUGAZZI, Ben. **L'interlangue de l'immigrant allophone, notes de recherche.** Commission scolaire Jérôme-Le Royer. Service de l'éducation des adultes. Montréal. 1990.

FUGAZZI, Ben. **Interférences du créole dans l'acquisition du français en post-alphabétisation des étudiants adultes haitiens.** Université de Montréal. 1986.

HERMAN, G. **Document non publié sur l'enseignement de la phonétique aux allophones.**

LAGUERRE, P.M. **Les enfants haitiens face à l'apprentissage du français en milieu scolaire québécois.** Commission scolaire Jérôme-Le Royer. Montréal. 1989.

LUMSDEN, John. **Syntactic Features. Parametric Variation in the History of English.** thèse de doctorat. M.I.T.. 1987.

MAJKRAK, B. **Étude comparée: espagnol, français**. Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Service de l'éducation des adultes, Montréal, 1990.

MAJKRAK, B. **Quelques aspects linguistiques et méthodologiques de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondes**. Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Service de l'éducation des adultes, Montréal, 1990.

PRÉGENT, R. **La préparation d'un cours**. Éditions de l'École Polytechnique, Montréal, 1990.

WENDEN, A., RUBIN, J. **Learner Strategies in Language Learning. Prentice-Hall International**, Great Britain, 1987.

LISTE 1

Expressions de la bande vidéo:

Apoyo. (p.23) - Appendisage. (p.23) - Democracia. (p.7) - Dos. (p.9) - Gobierno. (p.5) - Huelga. (p.1) - Libertad de expresión. (p.1) - officine. (p.10) - Oración. (p.14) Porvenir. (p.7) - Président. (p.1) - Profesor. (p.19) - Razón. (p.23) - Todo. (p.1) - Unión. (p.1) - Unión.(p.1).

Dans les cassettes, chaque entrevue en contient aussi quelques exemples:

Entrevue 1:

Colegio profesional. (p.5) - Ejemplo. (p.1) - Maestro. (p.5) - Magisterio. (p.5) - Politica. (p.5) - Sindicación. (p.5).

Entrevue 2:

Del centro. (p.1) - Del pais. (p.1) - Enseñance. (p.4) - Entrada. (p.3) - Manifestaciones. (p.3) - Sindicato. (p.3).

Entrevue 3:

Autobus. (p.4) - Centro. (p.2-6) - Centro comercial. (p.6) - Dos. (p.5) - Material. (p.5) - Traducción. (p.1).

Entrevue 4:

Estadio. (p.5) - Abonee. (p.2) - Nivel. (p.1) - Escritor. (p.1) - - Hoteleria. (p.1) - Inglés. (p.4) - secoundar. (p.1) - La danza. (p.5) - La primaria. (p.1) - Empres. (p.1) - Seis. (p.5) - Tourisme. (p.1).

Entrevue 5:

Interés. (p.2) - Interrelación. (p.4) - Pronunciación. (p.2).

Entrevue 6:

Bloque, (p.5) - Construcción, (p.1) - Ladrillo, (p.5) - Les ejercices, (p.4) - Profesor, (p.3-4) - Tabique, (p.5).

Entrevue 7:

La alimentación di Méxique, (p.4) - Lé sason, (p.4) - Limon, (p.5) - Maples, (p.5) - Pan, (p.5) - Sasón, (p.5) Temporada, (p.5) - Tunas, (p.6).

Entrevue 10:

Enseñance, (p.4) - Factorie,(p.2).

Liste 2

Dans la bande vidéo:

A expresé, (p.4) - Acrecentar, (p.19) - Apprendí, (p.19) Cause dé qué, (p.6) - Commiencen à, (p.24) - Como se dis, (p.5) - Como se dit la libertad de expresión, (p.1) - Como se dit, (p.10) - Con el gobiern, (p.5) - Da, (p.14) De le contraire, (p.24) - De unión, (p.1) - Eh... como se dis?, (p.5) - El a mi me di, (p.27) - El me, (p.2) - El n'aimont, (p.1) - El quiere él que noi, (p.5) - El, (p.1) En contre de, (p.6) - En huelga, (p.1) - Entonces, (p.8) Esa cause, (p.5) - Este, (p.4-p.13) - Expresé, (p.4) - Expresen pero le problème, (p.1) - Formé un unión, (p.1) Gust expresar, (p.7) - Homogeneo, (p.21) - Impart (donnes), (p.20) - Importante, (p.19-22) - Incrementar mas, (p.19) - Labourer, (p.12) - Le gouvernement maltrate, (p.5) - Lo que Celia, (p.23) - Maltraté, (p.6) - Me, (p.2) - No à mi ne me parle, (p.23) No comprendo, (p.4) - No me gusta n'aime pas, (p.5) - No me gusta, (p.5) - No por moi, (p.22) - No se amargue señora y, (p.12) - No se dans, (p.21) - No, (p.15) - Oye, (p.24) - P'q' él ne, (p.1) - Para él président, (p.1) - Para él, (p.1) - Para pour, (p.7) - Pero, (p.1) - Popular, (p.10) - Porq, (p.1) - Porvenir, ce futur, (p.7) Pour esa cause, (p.5) - Qué, (p.5) - Radique, (p.19) - se debe, (p.27) - Sea, (p.16) - Si pero, (p.13) - Tense, (p.19) - Todo, (p.1) - Tu, (p.6) - Un de les personnes, (p.6) - Un unión, (p.1) - Van, (p.21) - Y prestar, (p.21) Y, (p.7) - Yo tengo que venir, (p.27).

Entrevue 1:

Conversé, (p.2) - De maestro, (p.5) - Donde tenía el magisterio primer, (p.5) - Este, (p.4) - Mas, (p.4) - O, (p.3) - Por, (p.3) - Primer, (p.5) - Qué debemos hacer, (p.2) - Renunce, (p.2) - Sindicación, (p.5) - Van, (p.3) Y, (p.3).

Entrevue 2:

Como?, (p.2) - Dar, (p.2) - Del centro, (p.3) - Del pays, (p.3) - Formo parte dé, (p.5) - Importa, (p.3) - Lo qué yé, (p.3) - Mande (demande), (p.4) - Manifestaciones en contra de, (p.3) - Por, (p.2) - Por problèmes, (p.2) - Pour...après travaillé, (p.5) - S'apodere, (p.5) - Vivir?, (p.4) - Yé vine, (p.5).

Entrevue 3:

Otro, (p.6) - Otros, (p.6) - Sali [sorti], (p.2) - Si, (p.1) - Termales, (p.5).

Entrevue 4:

Al nivel, (p.1) - Al, (p.5) - Como se dice, (p.1) - Defini [régler?], (p.2) - Desde el moment que yo, (p.6) - En el autobus, (p.7) - En la campagne, (p.1) - En, (p.7) Et...pa! yo l'aplasté, (p.6) - Lé premier c'est ir, (p.4) Mi, (p.4) - Otro pays, (p.3) - Oun empres, (p.1) - Ouna lettre, (p.2) - Pa que me den le, (p.7) - Pero no, (p.1) Por ejemplo, (p.2) - Por ser, (p.6) - Porque..., [p.2] - Primer your, (p.6) - Que yo arrive ici, (p.6) - Seis, (p.5) - Sino français, (p.4) - Tu m'aplaste, (p.6) - Unica, (p.7) - Yo, (p.2-5) - Yo arrivée casi, (p.6) - Yo en el autobus, (p.6) - Yo por, (p.7) - Yo tengo que ir a lanberie a, (p.7).

Entrevue 5:

Anteriormente, (p.2) - Como dire, (p.5) - Como dit anteriormente, (p.4) - El, (p.2) - En el moment, (p.3) - En fin, (p.3) - Intégral, (p.2) - Interés, (p.2) - Les ai ver, (p.3) - O à los alliés, (p.2) - Pas como la, (p.3)- Quizá, (p.5) - Se llama, (p.3) - Superior, (p.3) - Una barrière, (p.5) - Una grande ville, (p.3) - Una...como se dit?, (p.5) - Yo comprendo que, (p.1).

Entrevue 6:

Como en, (p.5) - Converser, (p.4) - Creo, (p.2) - Creo que se, (p.2) - De la forme en que, (p.3) - En...él Carrefour, (p.3) - En l'été, (p.2) - Morada, (p.4) - O, (p.1-3) - Progresse [progrès?], (p.2) - Y, (p.2) - Y ni, (p.3) - Yo, (p.1).

Entrevue 7:

Algún, (p.3) - Como se dice, (p.4) - Con lé temps, (p.2) El...como se dit hielo?, (p.2) - En Canada, (p.2) - En la, (p.3) - Este, (p.5) - Mejor, (p.2) - Octubre, (p.3)- Por, (p.2) - Por tout, (p.5) - Pour ils, (p.2) - Primer, (p.4) - Si yo parler bien, (p.4) - Su, médecin, (p.2) - Tout lo qué, (p.1) - Très péresos, (p.2) - Y en Méxique, (p.5).

Entrevue 8

Actual, (p.3) - Aqui, (p.4) - Artesanal, (p.4) - Dans l'error, (p.4) - Desemvelement [déroulement?], (p.1) - En spécial, (p.1) - Frécouentement, (p.5) - Labore, (p.4) - Lé camps dé la céligraphie, (p.3) - Pour d'apprendisé, (p.2) - Primer, (p.3) - Qué sé outilise, (p.2) - Taller, (p.3) - Y, (p.2) - Yo, (p.4).

Entrevue 9:

Como, (p.5) - Este, (p.3) - Jé descarte [élimine], (p.1) La alimentación di Méxique, (p.4) - Lé sason, (p.4) - Oun tarte dé limon, (p.5) - Pero, (p.2-6) - Pour ver qui, (p.3) - Pues, (p.2) - Transmitir la sinsación, (p.2) - Trasmitir lo que tu, tu as dé, tu sians, (p.2) - Tu, (p.3).

Entrevue 10:

Como es que, (p.2) - Dice que, (p.2) - Estoudier, (p.1) Otro pays, (p.2) - Por, (p.1) - Por faire ça, (p.2) - Y, (p.1) - Yé mé... capté, (p.3).

Liste 3

Expressions de la bande vidéo:

El méme governement c'est el problème (p.2).	El mismo gobierno el problema.
Après que j'ai participé (p.19).	Después que he participado.
Après que monté dans la voiture (p.12).	Después que subí al carro.
C'est problème politique (p.1).	Es problema político.
Cause dé qué (p.6).	A causa de que.
Comme se dit amour à la classe (p.19).	Como se dice amor a la clase.
Como se dit (p.10).	Como se dice.
Dans la classe que je suis (p.15).	En la clase que estoy.
Doit mettre de son part (p.21).	Debe poner de su parte.
El quiere él que moi (p.5).	El quiere que yo.
Expresen pero le problème (p.1).	Expresen pero el problema.
Formé un union (p.1).	Formé una union.
Il appelle par la radio autre chauffeur (p.12).	Llama por la radio a otro chofer.
Il y a personnes (p.25).	Hay personas.
J'ai fait de change de adresse solement (p.1).	He hecho cambio de dirección solamente.
J'ai pensé autre pays (p.7).	He pensado otro país.
J'ai sorti. (je suis sorti) (p.6).	He salido.
Je ne connais quelcun (p.12).	No conozco (a) alguien.
Je ne connais rien (p.12).	No conozco nada.
Je ne le demandé à les autres personnes (p.24).	No lo pregunto a las otras personas.

Je puis être mort (p.6).	Puedo estar muerto.
La ville de que parler (p.13).	La ciudad de que habla.
Lé menacé à mon mari (p.4).	Le amenazó a mi marido.
Nous n'avons pas amis (p.13).	No tenemos amigos.
Pour parler moi avec quelqu'un (p.14).	Para hablar yo con alguien.
Pourquoi vous a sorti de son pays (p.5).	Porqué usted ha salido de su país.
Quand nous sortis (p.12).	Cuando nosotros salimos.
Que no parle espagnol (p.16).	Que no habla español.
Votre idée les a exprimé à le gouvernement? (p.5).	Su idea les ha expresado al gobierno.
Vous recherché dans tout le pays (p.6).	Usted es buscado en todo el país.

Expressions de l'entrevue 1:

À...quelque part... (p.2).	A alguna parte.
Commencé...dans lé mois dé (p.4).	Comencé... en el mes de.
Dé les autres (p.2).	De los otros.
Il y a qu'apprendre lé français (p.3).	Hay que aprender el francés.
Jamais allé là (p.4).	Nunca he ido allá.
Lé...principal? langue (p.3).	La principal lengua.
Ma fille la plus grande (p.3).	Mi hija la más grande.
Quelcoun problème de politica (p.5).	Algún problema de política.
Quelqu'un personne (p.1).	Alguna persona.
Yé mé mariée (p.2).	Yo me casé.

Expressions de l'entrevue 2:

Je ne... je ne...reçu l'enquéte (p.1).	Yo no recibo la encuesta.
C'est miou (mieux?) y'étoude (p.1).	Es mejor que estudie.
J'espère le prochain mois (p.1).	Espero el próximo mes.
La cause dé...yé viens ici (p.2).	La causa de que yo vengo acá.
Lo qu'il y a ici (p.3).	Lo que hay aquí.
Lo qué yé (p.3).	Lo que yo.
Mé premier obyeti (p.5).	Mi primer objetivo.
Sé han infiltrées (p.5).	Se han infiltrado.
Solement connais le Paraguay (p.1).	Solamente conozco el Paraguay.
Yé ne peux (p.1).	Yo no puedo.

Expressions de l'entrevue 3:

Lé plous grand (p.4).	El más grande.
Lé...français...c'est oun pou relationé avec lé... (p.3).	El francés es un poco relacionado con el...
Yé l'oublié comme elle s'appelle (p.3).	Yo lo olvidé como se llama.
Yé travaille dans les États (p.2).	Yo trabajo en los Estados .

Expressions de l'entrevue 4:

Lé estadio pour el béisball (p.5).	Al estadio por el béisbol.
Mon mari no parle sino français (p.4).	Mi marido no habla sino francés.
Yé lé dit à él (p.4).	Yo le dije a él.
Yo arrivée casi (p.6).	Yo llegué casi.

Expressions de l'entrevue 5:

Como se dit quiza en. en français (p.5).	¿Cómo se dice quizás en. en francés?
Dans français se dit (p.3).	En francés se dice.
O à los alliés (p.2).	O a los aliados.
Pour lo general (p.2).	Por lo general.

Expressions de l'entrevue 6:

Como se dit (p.4-5).	¿Cómo se dice?
Nous ont mangeons (p.2).	Nosotros hemos comido.
Pour à faire lé sport (p.4).	Para hacer el deporte.
Yo no suis allé à aucoun cinéma (p.3).	Yo no he ido a ningún cine.

Expressions de l'entrevue 7:

Après qué yé ter fini (p.3).	Después que yo terminé.
C'est meyor (p.1,4).	Es mejor.
Como l'ai dit (p.3).	Como lo ha dicho.
Como se dit (p.4).	¿Como se dice?
En chez-moi. (p.2).	En casa.
En quelcoun (quelque?) lou (p.4).	En algún lugar.
Ils aimont (p.2).	Ellos aman.
Mon pays c'est très belle (p.1).	Mi país es muy bello.
Ni...calcoun (aucun?) cinema y... (p.3).	Ni algún cine.
No importe qué yé parler...mal? (p.1).	¿No importa que yo hable mal?
Pour ils (p.2).	Para ellos.
Tal ves yé...peut-être (p.2).	Talvez yo.
Una person grosse (p.2).	Una persona gorda.
Y En Méxique (p.5).	en México.

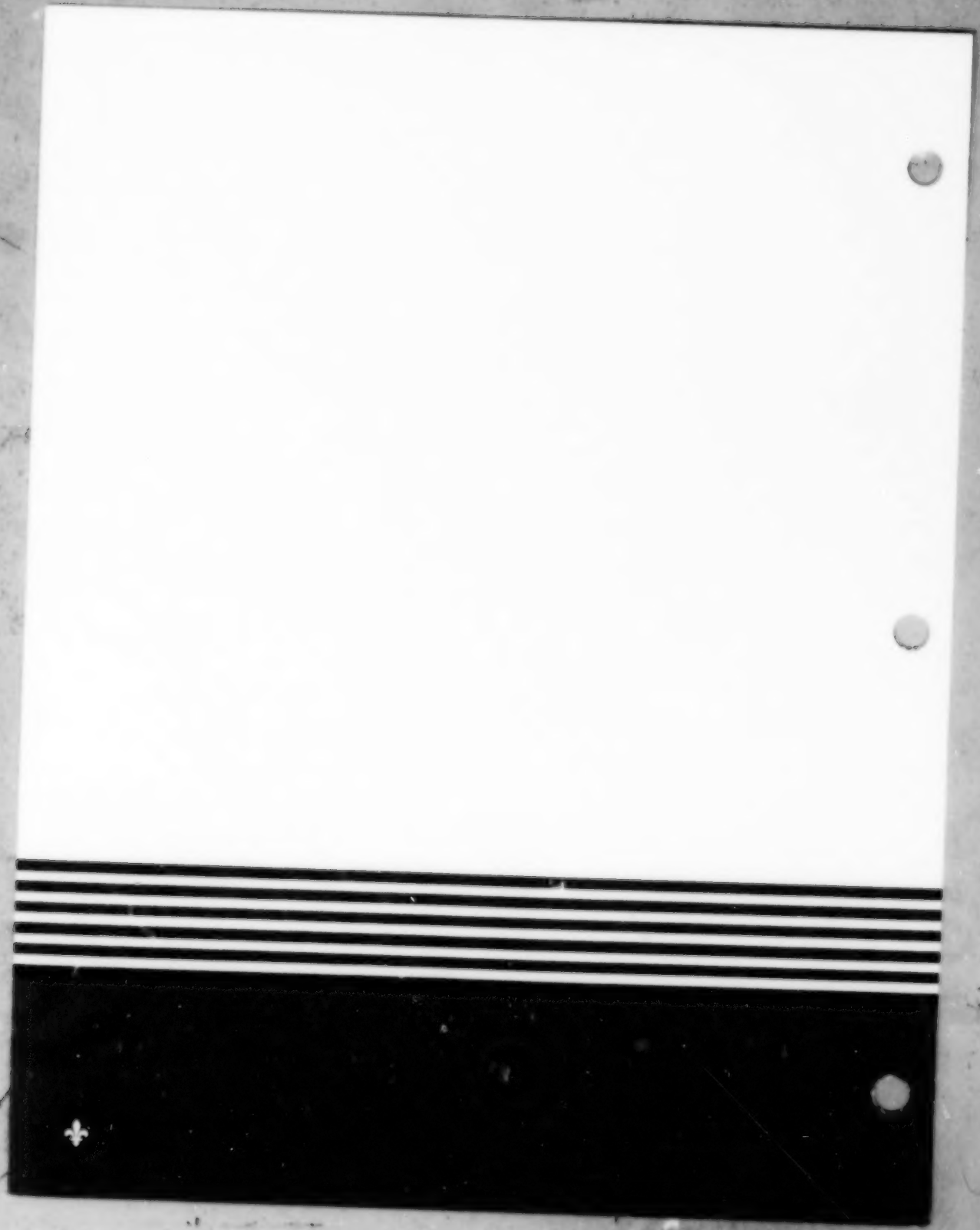
Yé n'aimais lé sport (p.2).	Yo no amaba el deporte.

Expressions de l'entrevue 8:

Chez mon pays (p.2).	En mi país.
Dans l'été (p.2).	En el verano.
Dans la primaire (p.3).	En la primavera.
Dans lé COFI (p.4).	En el COFI.
De quel âge yé arrive ici (p.4).	De qué edad yo llego acá.
Entre oun person y autre (p.4).	Entre una persona y otra.
Qué yé...même lé, l'élaborée (p.4).	Que yo mismo lo elaboré.
Y'ai venou (venu?) lé 1988 (p.4).	Yo he venido en 1988.
Yé suis professor pendant dans lé primaire (p.3).	Yo soy profesor en la primaria.

Expressions de l'entrevue 9:

Aprè de que tu finisse (p.3).	Despues de que termines.
Cad chaque (p.1).	Cada.
Di chacoun pays (p.5).	De cada país.
En los restaurants (p.4).	En los restaurantes.
En mon pays (p.1).	En mi país.
Jé ne sait pas como s'appelle en français (p.4).	Yo no sé como se llama en francés.
Jé né suis intéressée pour...chercher quelcoun nui (p.4).	Yo no estoy interesada para buscar algun.
Jé né té pou pas dire qui (p.4).	Yo no te puedo decir que.
Les choses qui sont pour la mouscoulation (p.1).	Las cosas que son para la musculación.
Les goûts italien non (p.4).	Los gustos italianos no.

Expressions de l'entrevue 10:

Como se dit (p.3).	¿Cómo se dice?
Lé governament té va donner (p.2).	El gobierno te va a dar.
Les person nous dit (p.2).	Las personas nos dicen.
Mé garde les enfants (p.4).	Me cuida a los niños.
Quand nous arrivons ici (p.1).	Cuando llegamos aquí (prétérit).
Se pouvait préparer (p.2).	Se podía preparar.
Si tou vas entrer (p.2).	Si tu vas a entrar.
Si tou vas entrer à travailler à oun factorie (p.2).	Si tu vas a entrar a trabajar en una factoría.